

# Revista CLEA

## 1er semestre Año 2018

The diagram consists of a grid of text, likely names of artists or institutions, with various lines connecting different points. The lines are primarily red and black, forming a complex network. The background is a faint world map. The text is arranged in columns and rows, with some cells containing red circles or other markings. The overall appearance is that of a detailed index or a network diagram related to the journal's content.

ISSN 2447-6927

Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte

# REVISTA CLEA

Número 5, primer 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:**

Benjamín Sierra Villarruel. México.

Ámbito Carrillo. 2000.

Técnica mixta (acuarela, acrílico y lápiz de color sobre hoja de directorio telefónico)

21x28 cms.

**Diagramación Revista:**

Patricia Raquimán O.

Los artículos son de exclusiva responsabilidad de los autores.

# TABLA DE CONTENIDO

<b>Contenido</b>	<b>Página</b>
<b>Experiencias históricas en el campo del Arte en la Educación</b>	
<b>COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN POR EL ARTE</b> Salomón Azar. <b>Uruguay</b>	<b>08</b>
<b>Docencia, enfoques metodológicos y prácticas</b>	
<b>O ENSINO MODERNO DA ESCOLA NACIONAL DE BELAS ARTES – ALUNOS PENSIONISTAS NA EUROPA</b> Camila Dazzi. <b>Brasil</b>	<b>16</b>
<b>DONDE NACE EL ACTO CREADOR y de los caminos que se entrecruzan para llegar a él... (EJE TRES)</b> Josseline Ivette Cabanne Viera. <b>Uruguay</b>	<b>30</b>
<b>Investigaciones</b>	
<b>O DESENHO COMO GRAFIA DA EXISTÊNCIA</b> Juliana Mendonça de Castro Palhares. <b>Brasil</b>	<b>47</b>
<b>DESIGN, VISUALIDADE E EFEMERIDADE NOS TAPETES DE CORPUS CHRISTI EM SÃO LUIZ DO PARAITINGA</b> Ana Mae Barbosa. Robson Alves dos Santos. <b>Brasil</b>	<b>60</b>
<b>Reseña de Libros</b>	<b>77</b>
<b>Congresos</b>	<b>80</b>

# 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.

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

## EVALUADORES REVISTA CLEA N° 5

<p><b>María Victoria Heisecke Benítez.</b> Taller de Expresión Infantil y Juvenil, TEIJ, Paraguay</p> <p><b>Olga Lucía Olaya Parra.</b> Colombia</p> <p><b>Amanda Paccotti Covacich.</b> Red Cossettini, Irice-Conicet. Argentina,</p> <p><b>Ramón Cabrera Salort</b> Instituto Superior de Arte. Cuba. Profesor invitado de Universidad Autónoma de Nuevo León, México.</p>	<p><b>Nancy Iriarte Araya</b> Universidad Sto. Tomás. La Serena. Chile</p> <p><b>José Afonso Medeiros Souza</b> Universidade Federal do Pará. Brasil</p> <p><b>Sidiney Peterson Ferreira de Lima</b> Doutorando em Artes (IA-UNESP) Brasil</p>
--	--

## EDITORIAL

La Revista CLEA presenta artículos que se refieren a experiencias históricas en el campo del arte en la educación, docencia, enfoques metodológicos y prácticas, investigaciones y reseña de publicaciones.

El primer artículo forma parte de las Ediciones del CLEA N°1, editado por Uruguay, las que surgieron como la necesidad de crear memoria, sobre *el Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte*, en ese entonces recientemente creado, y se refiere a la cooperación internacional para el desarrollo de la educación por el arte. La sección de docencia, enfoques metodológicos y prácticas está compuesto por dos artículos, el primero relata la *transformación de la Academia de Bellas Artes de Río de Janeiro en Escuela*, con la Reforma de 1890, y el nuevo reglamento creado para el concurso de Premio de Viaje a Europa. El texto analiza la relación entre el sistema de enseñanza adoptado por la Escuela, el lugar de los alumnos de la antigua Academia, en esta nueva estructura y el reglamento del Premio de Viaje a Europa.

El segundo artículo de esta sección de docencia plantea interrogantes a la *génesis del acto creador* y de los caminos que se entrecruzan para llegar a él, abarca tanto el nivel del niño de primera infancia como el adulto estudiante o docente que busca formarse en una pedagogía de Educación por el Arte para su propio crecimiento personal y para su implementación en el ámbito de taller o en su labor pedagógica en Jardines de Infantes.

La sección de investigaciones contiene asimismo, dos artículos, empezando por *El diseño como grafía de la existencia*, que presenta la experiencia estética como algo que transforma el espacio de lo cotidiano en territorio para lo extraordinario. La autora busca en su narrativa de vida encontrar una experiencia primordial que transformó su travesía y provocó desdoblamiento que resuenan, aún hoy, en su cuerpo. El dibujo es entonces comprendido como un proceso de construcción y grafía de una existencia, pasando a habitar su mirada sobre la infancia y sus grafías del vivir.

A continuación, *El diseño en las alfombras de la fiesta de Corpus Christi*, realizada en la ciudad de São Luiz do Paraitinga, interior de São Paulo. Para su desarrollo se optó por la investigación etnográfica e iconográfica realizada en dos años consecutivos - 2016 y 2017. El diseño popular en la elaboración y en las técnicas de confección en consonancia con materiales industrializados y reaprovechamiento de otros constituye la formación de una visualidad para las alfombras que ejercen una función sagrada, pero efímera para la comunidad que los desarrolla.

En la reseña de libros presentamos el: *International Yearbook for Research in Arts Education 5/2017*; *Teoria e Prática do Ensino de Arte: a lingua do mundo, 2009*. El Congreso Regional Latinoamericano de InSEA 2018 y el anuncio del Congreso de enseñanza / aprendizaje de las artes en América Latina: colonialismo y cuestiones de género, cierran esta edición de la Revista CLEA N° 5.

# EDITORIAL

A Revista CLEA apresenta artigos que se referem a experiências históricas no campo da arte na educação, docência, enfoques metodológicos e práticas, investigações e resenha de publicações.

O primeiro artigo forma parte das Ediciones del CLEA N°1, editado pelo Uruguay, as que surgiram como a necessidade de criar memória, sobre o *Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte*, então recentemente criado, e se refere à cooperação internacional para o desenvolvimento da educação pela arte.

A seção de docência, enfoques metodológicos e práticas está composto por dois artigos; o primeiro relata a *transformação de la Academia de Bellas Artes do Rio de Janeiro em Escola*, com a Reforma de 1890, e o novo regulamento criado para o concurso do Prêmio de Viagem à Europa. O texto analisa a relação entre eo sistema de ensino adotado pela Escola, o lugar dos alunos da antiga Academia nessa nova estrutura e eo regulamento do Prêmio de Viagem à Europa.

O segundo artigo desta seção de docência levanta questões da *genesis do ato criador* e dos caminhos que se entrecruzam para chegar a ele, abarca tanto o nível da criança de primeira infância como o adulto estudante ou docente que busca formar-se em uma pedagogia de Educação pela Arte para seu próprio crescimento pessoal e para sua implementação no âmbito de oficina ou em seu labor pedagógico eem Educação Infantil.

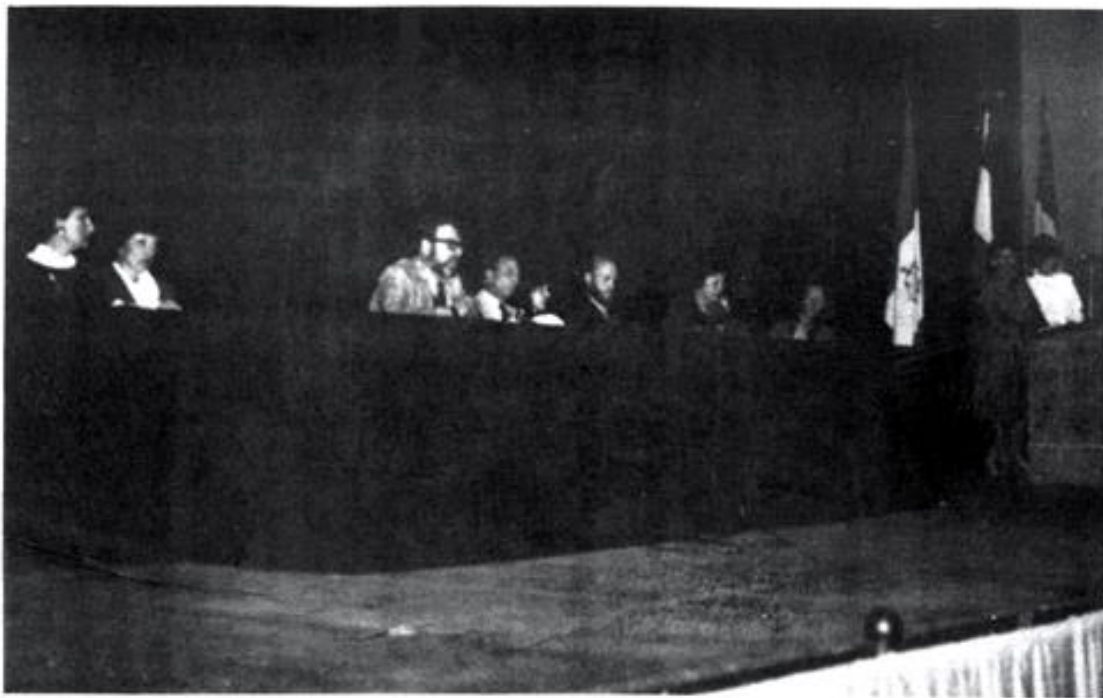
A seção de investigações contém, também, dois artigos, começando com *O desenho como grafia da existência*, que apresenta a experiência estética como algo que transforma o espaço do cotidiano em território para o extraordinário. A autora busca, em sua narrativa de vida, encontrar uma experiência primordial que transformou sua travessia e provocou desdobramentos que ecoam, ainda hoje, em seu corpo. O desenho é, então, compreendido como um processo de construção e grafia de uma existência, passando a habitar seu olhar sobre a infância e suas grafias de viver.

Em continuação, *O desenho nos tapetes da fiesta de Corpus Christi*, realizada na cidade de São Luiz do Paraitinga, interior de São Paulo. Para seu desenvolvimento, se optou pela investigação etnográfica e iconográfica realizada nos anos de 2016 e 2017. O desenho popular na elaboração e nas técnicas de confecção em consonância com materiais industrializados e reaproveitamento de outros constitui a formação de uma visualidade para os tapetes que exercem uma função sagrada, mas efêmera para a comunidade que os desenvolve.

Na resenha de livros, apresentamos o *International Yearbook for Research in Arts Education 5/2017*; *Teoria e Prática do Ensino de Arte: a lingua do mundo, 2009*. O *Congresso Regional Latinoamericano de InSEA 2018* e o anúncio do *Congresso de ensino/aprendizagem das artes na América Latina: colonialismo e questões de gênero* encerram esta edição da Revista CLEA N° 5.

# COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN POR EL ARTE

Salomón Azar. **Uruguay**



## INTRODUCCIÓN

Este artículo forma parte de las Ediciones del CLEA N°1, las que surgieron como la necesidad de crear memoria, sobre el Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte, en ese entonces recientemente creado. Las Ediciones del CLEA N° 1 incluyeron la síntesis de las ponencias presentadas durante las Jornadas Latinoamericanas de Educación por el Arte, realizadas en la Facultad de Arquitectura en la ciudad de Montevideo y organizadas por la Asociación Uruguaya de Educación por el Arte, en setiembre de 1985. El objetivo principal fue difundir los enfoques y experiencias que se estaban desarrollando, en Latinoamérica.

Téngase en cuenta que, en ese entonces, publicaciones de este tipo no eran abundantes, es así que fue cubriendo una necesidad imprescindible para aquellos que se iban formando. El criterio de selección resultó arduo ante la cantidad de material y lo variado de los temas tratados, pero creemos se logró un panorama amplio que atendió desde los orígenes y fundamentación de la Educación por el Arte, su filosofía, atendiendo especialmente aspectos de la identidad cultural latinoamericana.

## DESARROLLO

Durante el XXV Congreso Mundial de la Sociedad Internacional de Educación por el Arte, INSEA, realizado en Río de Janeiro 1984, a partir de una convocatoria de su presidente, Brian Allison, de Inglaterra, y de la consejera mundial por Latinoamérica, Ana Mae Barbosa, se reúnen los asistentes latinoamericanos, en la Universidad del Estado. Tema: Formación de un Comité Provisorio para un Consejo Regional para América del Sur y Central.

Es el inicio de una etapa que renovará el accionar de la Educación por el Arte en el área. En muchos años no se había dado la coyuntura que posibilitaría una relación directa entre buena parte de los educadores de nuestro continente.

Habíamos concurrido al Congreso, con la expectativa puesta en conocer lo que se realizaba a nivel mundial, aunque también en tratar de contactar las diversas delegaciones a efecto de intercambiar ideas y acciones sobre temas comunes. Similar inquietud era manifestada por el resto de las delegaciones, que, a través de intensos contactos en los ambulatorios del Congreso y los salones de exposición de la Embajada Argentina, fueron conformando una unidad de pensamiento que se reforzaría posteriormente.

Se detectaba pues, una manifiesta necesidad de encuentro. Los educadores por el arte no eran ajenos al momento que vivía el resto del continente. Más allá de la convocatoria realizada por las autoridades de INSEA existía una intencionalidad común de actuar en función de raíces auténticamente latinoamericanas.

En este marco se concreta la cita programada, el 27 de julio de 1984. Con la asistencia del Consejo Mundial de INSEA y la presencia de las delegaciones de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay, Perú y Uruguay, se da por constituido el Comité Provisorio para un Consejo Regional para América del Sur y Central.

La reunión comienza con tensa expectativa, donde los diferentes países van desarrollando sus puntos de vista en relación a la Sociedad Internacional. Se reivindica ya en esa reunión el uso del idioma español como lengua oficial de INSEA.

Finalmente, y luego de un largo debate, se acuerda:

- *Diseñar un plan de acciones futuras.*
- *Estimular la incorporación de nuevos socios de INSEA.*
- *Promover la creación de Sociedades Nacionales en aquellos países en los que aún no existen.*
- *Desarrollar las bases para establecer definitivamente el Consejo Regional para América del Sur y Central.*

Se fija, además como meta, obtener información sobre las actividades y eventos de cada país, identificar problemas con INSEA y contactar otros países latinoamericanos.

Chile es designado para desempeñar la Secretaría del Consejo Regional, durante el primer período.

Habían transcurrido dos horas de reunión. La sesión se había levantado sin analizar detenidamente documentos que habían circulado, presentados por Chile y Uruguay, y que el rigor histórico aconseja rescatar; son necesarios para comprender claramente el pensamiento que rodeó la constitución del Consejo Regional. Sin previo acuerdo, coincidían en muchos de sus aspectos.

Establecía el documento uruguayo: *“Poner en relieve la realidad de América Latina, nos plantearía la disyuntiva de realizar un informe pormenorizado de aspectos sociales, culturales y económicos, y estructurar un profundo informe de países que no podríamos llamar pobres, sino empobrecidos. Empobrecimiento basado en la división de los hombres, tanto a nivel nacional como internacional. Empobrecimiento que se produce por decisiones tomadas muchas veces desde fuera de sus fronteras. Divisiones internas, donde gran parte de los presupuestos nacionales se vuelcan en gastos ajenos al bien social, donde partidas destinadas a vivienda, salud y educación son de mínima cuantía.*

*Todo este panorama, creemos que no debe existir en un foro internacional donde se departe temas como la Educación por el Arte, donde se incentiva planes de educación que tienden a lograr un hombre pleno, sensible y creador. Un hombre libre. Un hombre mejor.*

*Por primera vez llegamos a esta Congreso Mundial como cuerpo, como Asociación a nivel nacional, representando a los Educadores por el Arte de nuestro país. Y a pesar de la*

*juventud de nuestra Asociación, venimos en pie de igualdad, tanto en nuestras obligaciones, como en nuestros derechos; en un pie de igualdad como símbolo de de hermandad ante los pueblos del mundo”.*

Por su parte Chile analizaba desde esta óptica su posición: *“Como nunca antes, el Congreso Mundial de Río de Janeiro nos brinda la ocasión como representantes de los países de Centro y Sud América. Por otra parte, también tendremos la posibilidad como continente de comparar y contrastar nuestras experiencias de Educadores por el Arte, con otras regiones del mundo. En consecuencia, no podemos permitirnos correr el riesgo de tener este encuentro excepcional, sin proyectar nuestras discusiones e intercambios hacia el futuro.*

*Mirando hacia adelante, debemos organizarnos de un modo apropiado y coherente. Para alcanzar este propósito, América Central y Sud América necesitan de la creación de un Comité Regional, que promueva la asociación en el continente, en forma amplia, de aquéllos que están relacionados con la Educación por el Arte, para que puedan compartir experiencias y fortalecer la posición del Arte en la Educación de la región.*

*Como latinoamericanos tenemos la necesidad de mejorar nuestra práctica en Educación por el Arte, de acuerdo a nuestras propias tradiciones y raíces históricas. Tenemos que hacer nuestro propio intento de Educación por el Arte, buscando desarrollar nuestros valores culturales”.*

Ambos documentos presentaban una tónica de fuerte contenido latinoamericanista, donde no se eludía el problema de la necesidad de una mayor integración, del respeto de los rasgos propios de cada país, de la identidad cultural, y de la necesidad de cooperación internacional para un mayor desarrollo de la Educación por el Arte.

Habían quedado sentadas las bases para un acuerdo que se proyectaría en el futuro. Tres meses después se inicia la segunda ronda de reuniones de este organismo, durante el V Encuentro de Expertos en Educación por el Arte, organizado por el Instituto Municipal de Educación por el Arte, IMEPA, en Avellaneda, República Argentina, en octubre de 1984.

A partir de ese momento se comienza a desarrollar una acción definida, pasándose a debatir cuál sería de ahí en más su posición en el concierto regional y/o mundial.

Durante estas reuniones se tomará la denominación de CLEA, Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte, integrándose como miembro observador un delegado de Guatemala.

En las reuniones de Buenos Aires se produce un hecho significativo, el clima que se vive es de real confraternidad y entendimiento y el tratamiento es igualitario y de respeto ante todas las posiciones que se van manifestando. Es así que se ratifica la existencia del Comité y se comienza a analizar la forma de integración de nuevos miembros, Y he aquí una de las decisiones de real significado. Entendimos que este organismo no tendría larga vida, si no se promoviera una acción organizada en cada país miembro, a través de la cual se desarrollen los postulados de la Educación por el Arte. Es en este sentido que apunta una de las resoluciones más importantes de este ciclo. Se aconseja la formación de asociaciones en aquellos países que no cuentan con ellas. Esta medida tiende a consolidar el movimiento latinoamericano, dado que por medio de la experiencia y el intercambio con países cuyas sociedades ya están asentadas en el medio, coadyuvarán a que este Consejo Latinoamericano obtenga un masivo y amplio apoyo de su gestión y sea realmente representativo.

Ayuda a esta medida la decisión de iniciar una actividad editorial, por medio de la cual se pueda llegar a los rincones más apartados del continente, llevando así los conceptos educativos, mejorando el nivel docente.

Se analiza en profundidad la relación del Consejo con la comunidad. No tendría objeto el esfuerzo realizado aislado del contexto. Por ello, se lleva adelante un programa de encuentros, que, a partir de las Jornadas Latinoamericanas (que se realizarán cada tres años), posibilitarán ir tomando el pulso del sentir y pensar de nuestros pares, pulso que permitirá programar futuras gestiones.

Una resolución cierra esta etapa. El Consejo Latinoamericano, por unanimidad, reconoce la gestión que a través de muchos años ayudase al desarrollo de la Educación por el Arte, no sólo en sus países, sino también fuera de fronteras. Es así que se nombra Consejeros Honoríficos a los profesores Ramón Lema Araujo de Argentina y a Augusto Rodríguez de Brasil.

Montevideo es la próxima cita. El marco: las Primeras Jornadas Latinoamericanas de Educación por el Arte. Setiembre de 1985.

En este evento, que es promovido por el CODEART (Comisión para el Desarrollo de la Educación por el Arte en la Cuenca del Plata), se recibe la respuesta de los educadores latinoamericanos. Mil doscientas inscripciones entre participantes y becarios registrados. Entusiasmo, fervor, participación.



Taller de Patricia Stokoe en el Anfiteatro de la Facultad de Arquitectura.

Podríamos analizar en detalle la organización, la calidad de las ponencias, el funcionamiento de los talleres... No es el objeto de esta nota, no obstante, pensamos que “lo perfecto es enemigo de lo bueno”, Existe mucho para mejorar, mucho para perfeccionar, pero a la hora del balance podemos rescatar como resultado realmente positivo el apoyo brindado, Apoyo espontáneo y fraterno.

Simultáneamente a ese vértigo que significaron las Jornadas, se reunió por tercera vez el Consejo Latinoamericano con todos los países miembros presentes, en la Facultad de Arquitectura de Montevideo. El espíritu que primó este encuentro fue de balance.

Durante largas horas se debatió sobre las relaciones del CLEA y el INSEA y sus respectivos roles. Esto ayudó a madurar el tema y a conocer el pensamiento de cada país. Si bien no se tomó una posición definitiva, se concluyó en primera instancia en que el organismo latinoamericano es una organización que existe por sí mismo y simultáneamente es Comité Provisorio Regional de INSEA.

En relación a cada país, se comprueba el aumento del interés hacia la filosofía y las metodologías de la Educación por el Arte. Se observa en el crecimiento de las sociedades existentes y fundamentalmente en la formación de nuevas asociaciones.

Se siente crecer el movimiento en el continente, y esto permite gestionar ante próximos eventos mundiales un espacio, que creemos, a esta altura ganado.

Se gestiona así las siguientes aspiraciones: a) Lugar en los plenarios para las ponencias latinoamericanas, b) Espacio para el tema de la Educación por el Arte en mesas redondas u otras instancias, c) Oficialización del idioma español, con traducción simultánea en los plenarios y en las publicaciones.

Fácil sería seguir abundando en detalles de carácter institucional y organizativos; ganaríamos poco sería estéril. Difícil es transmitir en lo que nos resta de este artículo, el esfuerzo que se realiza, por medio de este organismo, por crear los mecanismos a efectos de que los educadores latinoamericanos se encuentren a sí mismos. ¿quiénes somos? ¿a dónde vamos? Expresión trillada pero fundamental en la búsqueda de nuestra identidad. En esa tarea estamos. Porque no podremos formar hombres creativos en el máximo desarrollo de su potencialidad, si previamente no se han encontrado a sí mismos, aceptándose.

Aceptarse significa también aceptar su origen, su familia, su formación y lo vivido hasta el momento.

*“Es un proceso de enfrentamiento y de aceptación, donde el individuo se halla en el dinamismo de tensión entre lo que es y lo que debería ser, entre el yo real y el yo ideal, entre su propia imagen y su modelo”.*

Se entiende entonces, que el descubrimiento de la identidad es parte de todo proceso de formación del individuo creativo, es resultado y condición.

Por ello búsqueda de identidad y Educación por el Arte van de la mano.

Aún queda mucho camino por recorrer. No obstante, si analizáramos detenidamente el rápido desarrollo alcanzado durante los últimos años, podemos ser optimistas en cuanto a nuevos e importantes logros en un futuro cercano. Considerar que la mayor parte de los mismos sería imposible sin la cooperación internacional, es reconocer la fuerza de la acción común.

## CONSEJEROS DEL CLEA (1985)

ARGENTINA	Víctor Kon María Eugenia Pérez
CHILE	Dora Águila Luis H. Errázuriz
PARAGUAY	Olga Blinder María Victoria Heisecke
PERÚ	Myriam Nemes de Montiel Manuel Pantigoso
URUGUAY	Sildrey Marrero Salomón Azar
Secretaría CLEA	Dora Águila (Chile)

## CONSEJEROS HONORÍFICOS

Augusto Rodríguez (Brasil)  
Ramón Lema Araujo (Argentina)

## REPRESENTANTES DEL CONSEJO MUNDIAL DE INSEA

Beatriz Vettori (Argentina)  
Anna Mae Barbosa (Brasil)



### **Salomón Azar** (tallerbarradas@gmail.com)

Licenciado en Artes Plásticas y Visuales, Universidad de la República. Psicólogo social. Egresado de la escuela del Club de Grabado de Montevideo, obtiene diversos premios en la especialidad. Fundador del movimiento: “Intervenciones Urbanas –Arte Instalación”. Docente de los Instituto Normales y del Instituto Superior de Educación. Publica regularmente en revistas especializadas de Uruguay y exterior. Presidente de la Asociación Uruguaya de Educación por el Arte. Secretario General del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte (1987-1990). Dirige el Círculo de Investigación en Educación por el Arte. Miembro asesor de la Comisión de Educación y Arte de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura. Es director del Instituto Uruguayo de Educación por el Arte – Taller Barradas.

## O ENSINO MODERNO DA ESCOLA NACIONAL DE BELAS ARTES – ALUNOS PENSIONISTAS NA EUROPA

Camila Dazzi. **Brasil**

### RESUMO:

Após a transformação da Academia das Belas Artes em Escola, com a Reforma de 1890, um novo regulamento foi criado para o concurso de Prêmio de Viagem à Europa. O novo regulamento colocou em prática várias melhorias que vinham sendo requeridas pelo meio artístico ao longo das décadas passadas. Seus formuladores redigiram um documento em plena sintonia com o moderno sistema de ensino de arte adotado pela Escola, sem se esquecerem, no entanto, dos alunos que estavam em processo de formação na antiga Academia, tida como retrógrada, quando ocorreu a Reforma de 1890. Embora a formação desses alunos – dentre os quais estão nomes de destaque, como Eliseu Visconti - fosse considerada deficitária, somente eles estavam aptos a concorrer ao Prêmio de Viagem nos primeiros anos de funcionamento da Escola. O texto analisa a relação entre o sistema de ensino adotado pela Escola, o lugar dos alunos da antiga Academia nessa nova estrutura e o regulamento de Prêmio de Viagem à Europa.

**Palavras chave:** Ensino de Arte, Academia de Belas Artes, Escola de Belas Artes, Prêmio de Viagem à Europa.

### RESUMEN:

Después de la transformación de la Academia de Bellas Artes en Escuela, con la Reforma de 1890, un nuevo reglamento fue creado para el concurso del Premio de Viaje a Europa. El nuevo reglamento puso en práctica varias mejoras que venían siendo requeridas por el medio artístico a lo largo de las décadas pasadas. Sus formuladores han redactado un documento en plena sintonía con el moderno sistema de enseñanza de arte adoptado por la Escuela, sin olvidar, sin embargo, a los alumnos que estaban en proceso de formación en la antigua Academia, considerada retrógrada, cuando ocurrió la Reforma de 1890. Aunque la formación de estos alumnos -entre los cuales nombres de destaque, como el de Eliseu Visconti- fuera considerada deficitaria, sólo ellos estaban aptos para concurrir al Premio de Viaje en los primeros años de funcionamiento de la Escuela. El texto analiza la relación entre el sistema de enseñanza adoptado por la Escuela, el lugar de los alumnos, de la antigua Academia, en esta nueva estructura y el reglamento del Premio de Viaje a Europa.

**Palabras claves:** Enseñanza de Arte, Academia de Bellas Artes, Escuela de Bellas Artes, Premio de Viaje a Europa.

## ABSTRACT:

After the transformation of the Academy of Fine Arts into a School, with the Reform of 1890, a new regulation was created for the European Travel Prize competition. The new regulation put in practice several improvements that had been required by the artistic medium throughout the past years. Its formulators drafted a document in full harmony with the modern system of the teaching of art adopted by the School, without forgetting however the students who were in the process of training at the old Academy, regarded as retrograde when the Reform of 1890 occurred. Although the training of these students - including prominent names such as Eliseu Visconti - was considered deficient, only they were able to compete for the Travel Prize in the first years of the School. The text analyzes the relationship between the teaching system adopted by the School, the place of the students of the old Academy in this new structure and the Regulation of the Travel Prize to Europe.

**Key words:** Teaching of Art, Academy of Fine Arts, School of Fine Arts, Travel Prize to Europe.

## INTRODUÇÃO

A Academia Imperial de Belas Artes do Rio de Janeiro foi a mais importante instituição voltada ao ensino de arte no Brasil, e uma das mais significativas da América Latina, ao longo de todo o século XIX. Fundada em 1824 (WANDERLEY, 2011, s/p)<sup>1</sup>, a Academia teve as suas primeiras décadas de funcionamento marcadas pelo sistema de ensino artístico francês trazido pelos membros da chamada Missão Artística, que atuaram na instituição como professores, dentre eles artistas renomados, como Jean-Baptiste Debret e Nicolas Antoine Taunay. A Academia sofreu uma primeira reforma de seus estatutos em 1854, quando ocorre a “Reforma Pedreira” marcada pela tentativa de adaptar a instituição aos progressos técnicos de meados do século XIX (SQUEFF, 2000, p. 103). Uma segunda reforma da renomada instituição ocorreu somente em 1890, após décadas de insistentes pedidos por parte de alunos, professores e críticos de arte, de renovação dos métodos utilizados para a formação dos jovens artistas. A Reforma de 1890 teve como alicerce a modernização da instituição, que passou a se chamar Escola Nacional de Belas Artes, tendo como seu primeiro diretor o jovem escultor Rodolpho Bernardelli.

---

<sup>1</sup> A Academia Imperial de Belas Artes teve sua origem no projeto da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, aprovado pelo decreto de 12 de agosto de 1816. Com o Decreto de 17 de novembro de 1824 finalmente foi criada a Academia Imperial das Belas Artes. Para mais informações sobre o complexo início da instituição.

Os Estatutos que passaram a reger a Escola após 1890 foram pautados em duas premissas: uma educação que privilegiasse a originalidade e a liberdade de invenção e uma estrutura curricular baseada na graduação e seriação do sistema de ensino. A primeira premissa estava estreitamente vinculada a uma concepção moderna de arte, que se afirmou na segunda metade do século XIX, e segundo a qual o importante era a subjetividade, a expressividade e a originalidade dos artistas (DAZZI, 2012, p. 88). A nova função do professor não era aquela de transmitir preceitos, mas de constituir um modelo para os alunos, individualizando e cultivando talentos peculiares. Cada aluno deveria se exprimir com a originalidade que lhe era própria. O professor ou mestre, assim, era um exemplo e um maiêutico: deveria saber fazer crescer o potencial artístico dos seus alunos, em uma relação constante e exclusiva. (VAUGHAN, 2000, p.150). Por outro lado, a ausência de graduação no sistema de ensino é outro ponto evidente nos estatutos da Academia, que em nenhum momento apontam a exigência de que os alunos sigam um currículo ordenado. A exigência de uma maior sistematização do ensino nas academias será um dos fatores que conduzirá às reformas ocorridas na segunda metade do século XIX em toda Europa e Américas. A cobrança por parte de artistas, intelectuais e mesmos políticos por um currículo estruturado para o ensino das artes teve origem no pensamento Positivista, que condenava a forma como a educação era pensada até o início do século XIX: um conjunto de disciplinas independentes e conhecimentos avulsos, decorados e sem conexão entre si. Para os teóricos positivistas, para o ensino de qualquer disciplina funcionar, ele deveria partir da aquisição de noções mais complexas e raciocínios mais complicados, de forma consecutiva e seriada. (NUNES, 2003, p. 13). Para filósofos como Comte, o ensino deveria ser pensado de acordo com uma seriação sistemática, partindo sempre daquilo que já era conhecido e observado pelos sentidos, do conhecimento mais geral e menos complicado para o desconhecido, para o abstrato, para o mais especializado e o mais complexo. (COMTE apud CARTOLANO, 1994, p. 151-152). Uma academia de arte moderna, em sintonia com o seu tempo, deveria, portanto, proporcionar aos seus alunos disciplinas com sequências lógicas, e não conteúdos avulsos (sem sucessão), pois a verdadeira instrução consistia, não em estudos desagregados, mas no desenvolvimento harmônico do entendimento, mediante a ação convergente de disciplinas apropriadas, aprendidas na sua graduação lógica e na sua colaboração natural.

Ao longo dos primeiros anos de funcionamento da Escola Nacional de Belas Artes, ocorreram algumas tentativas de mudança dos Estatutos de 1890, assim como foram apresentados alguns complementos para eles através de regulamentos. A documentação relacionada a essas propostas e mudanças nos permite constatar que houve continuidade das premissas que guiaram os Estatutos de 1890.

As referidas modificações e complementações eram propostas pelo conselho escolar – conselho esse que se transformou ao longo dos anos, com a contínua entrada e saída de professores das disciplinas teóricas e práticas. Muitas vezes, professores que tinham “voz ativa” dentro do conselho durante todo um ano letivo, propondo modificações, já não se encontravam na Escola no ano seguinte, o que levou, certamente, com que muitas alterações propostas não fossem implementadas. Além disso, qualquer alteração sugerida precisava ser aceita pelo Ministério da Instrução Pública - posteriormente pelo Ministério da Justiça e Negócios Interiores -, que nem sempre aprovava as mudanças propostas.

## O REGULAMENTO ESPECIAL PARA OS ALUNOS DA ANTIGA ACADEMIA E O REGULAMENTO PARA PROCESSO NOS CONCURSOS AOS LUGARES DE PENSIONISTA NA EUROPA

Dos regulamentos aprovados ao longo dos quatro primeiros anos da Escola Nacional de Belas Artes, trataremos no presente artigo especificamente dos seguintes documentos: o Regulamento para processo nos concursos, na Escola Nacional de Bellas Artes, aos lugares de pensionista do Estado na Europa e o Regulamento Especial para os Alunos da Antiga Academia, ambos datados de 1891.

<b>Aprovação</b>	<b>Registro</b>	<b>Regulamento</b>
Sem aprovação localizada no D.O.U.	Discussões de elaboração na Ata de 1891 (Ata, 1891, p. 1A-11B).	Regulamento Especial para os Alumnos da Antiga Academia
Aprovado em 26 de outubro de 1892	Publicado no D.O.U. de 13 de novembro de 1892	Regulamento para processo nos concursos, na Escola Nacional de Bellas Artes, aos lugares de pensionista do Estado na Europa (inclui deveres dos pensionistas).

**Quadro:** Regulamentos da escola nacional de belas artes.

O Regulamento Especial para os Alunos da Antiga Academia é constantemente mencionado em diversos documentos e serviu como guia para os professores da Escola Nacional de Belas Artes. O assunto foi debatido ao longo do ano letivo de 1891, sendo frequentemente citados na Ata da Sessão do Conselho da Escola do referido ano, pertencente ao acervo do Museu D. João VI, da Escola de Belas Artes da UFRJ. Tratava-se um problema que merecia solução imediata. Devemos recordar que, quando ocorreu a transformação da Academia em Escola, em 1890, havia significativo quantitativo de alunos que estudavam na velha instituição. O modo como se daria a continuação dos estudos desses alunos, inclusive se deveriam ou não participar do Prêmio de Viagem à Europa, foi definido pelo regulamento.

A comissão de elaboração do Regulamento Especial para os Alunos da Antiga Academia era constituída por Modesto Brocos (professor de modelo-vivo), Pedro Weingärtner (professor de desenho figurado) e Raul Pompéia (professor de mitologia). Segundo essa comissão, o regulamento deveria ser organizado de modo que os alunos da antiga Academia pudessem frequentar conjuntamente as aulas dos cursos especiais e as aulas do curso geral (Ata de 4 jun. 1891. p. 2B), divisão que estruturava o ensino da Escola, como segue abaixo.

ESTATUTOS DA ESCOLA NACIONAL DE BELAS ARTES  
NOVEMBRO DE 1890

**Curso Geral:**

***1º Ano do Curso Geral***

História Natural (noções concretas)

Mitologia

Desenho Linear

Desenho Figurado (estudo elementar)

***2º Ano do Geral***

Química e Física

Geometria Descritiva.

Trabalhos gráficos e correspondentes

Arqueologia e etnografia

Desenho figurado

***3º Ano do Geral***

História das Artes

Perspectivas e Sombras.

Trabalhos gráficos e correspondentes

Elementos da arquitetura decorativa e desenho elementar de ornatos.

Desenho Figurado

**Cursos Especiais:**

No Curso de Pintura

***1º Ano***

Anatomia e fisiologia artísticas

Modelo Vivo  
**2º ano e 3º Anos**  
Pintura (duas cadeiras)  
No Curso de Escultura  
**1º Ano**  
Anatomia e fisiologia artísticas  
Modelo Vivo  
Escultura de Ornatos  
**2º ano e 3º Anos**  
Estatuária (Decreto n.938 de 8 de novembro de 1890).

A concomitância fazia sentido se analisarmos que esses alunos da antiga Academia não poderiam “começar do zero”, pois, ainda que de forma totalmente desordenada, já haviam cursado várias disciplinas do curso geral da Escola, uma vez que não havia distinção entre os cursos geral e especial na Academia. Muitos alunos já estavam em um estágio correspondente ao dos cursos especiais.

Inicialmente, o regulamento dispôs quem poderia ser considerado aluno da antiga Academia:

Art 1º - São declarados validos para o anno didático corrente da ENBA as matriculas de alumnos feitas em principio do anno de 1890, e constando das notas da Secretaria da Antiga Academia das Bellas Artes. Para que tenha efeito essa validade será permitido dentro do prazo de cinco mezes à contar da data da aprovação do presente regulamento **inscrever-se no livro de matricula da ENBA** sem necessidade de requerimento, **qualquer alumno dos matriculados do referido anno de 1890** (grifo nosso). (Ata de 8 jun. 1891. p. 6A).

Por certo, nessa categoria foram incluídos alunos como Eliseo Visconti, Rafael Frederico e Bento Barbosa, que passaram a ser mencionados como alunos da Escola. Diferente do que localizamos sobre Fiuza Guimarães, sempre mencionado como “alumno de antiga Academia”:

Art. 2º - Os **matriculados** nas aulas de **desenho figurado, desenho geométrico** e na especialmente chamada de **matematicas aplicadas do plano de estudos da antiga Academia** serão admitidos independentemente de provas de habilitação à frequencia das aulas de **qualquer dos annos do curso geral da actual ENBA** (grifos nossos). (Ata de 8 jun. 1891. p. 6A).

Cabe ressaltar que Eliseu Visconti, Rafael Frederico, Bento Barbosa, Fiuza Guimarães foram os ganhadores do Prêmio de Viagem à Europa ao longo dos primeiros anos de funcionamento da Escola Nacional de Belas Artes. (VALLE, DAZZI, 2007, s/p).

O regulamento continua especificando a situação dos alunos que, no plano de estudos da antiga Academia, já estariam cursando as disciplinas do curso especial da Escola:

Os matriculados nas aulas de pintura histórica, modelo vivo, paisagem, desenho de ornatos, estatuária, escultura de ornatos, arquitectura, ‘mitologia’, historia das artes, estética e arqueologia e anatomia e fisiologia das paixões **serão admitidos a frequência dos Cursos Especiais, independente de exames preparatórios especiais, ou das matérias do curso geral** (grifo nosso), sendo porem exigido concurso perante os professores artistas da escola para aqueles que quizerem matricular-se nas aulas do 2º e do 3º anno dos ditos cursos especiais. (VALLE, DAZZI, 2007, s/p).

Assim, os alunos que estivessem matriculados nas disciplinas mencionadas quando a Academia se transformou em Escola poderiam dar prosseguimento aos estudos, frequentando o primeiro ano do curso especial. No entanto, para assistirem às aulas do segundo e do terceiro anos como alunos matriculados do mesmo curso seria necessário passar por um exame. Com essas equivalências, acreditamos que os professores da Escola conseguiram, sem prejudicar os alunos da antiga Academia, uma maneira de forçá-los a se adequar à estrutura seriada que passou a ser adotada.

E não poderia ser de modo diferente, pois não haveria como obrigar esses alunos a se matricularem em um ano específico dos três que compunham o curso geral. Devemos aqui recordar que as disciplinas de anatomia e fisiologia artísticas e de modelo-vivo faziam parte do primeiro ano dos cursos especiais de pintura e escultura, sendo que este último incluía igualmente escultura de ornatos. Se os alunos da antiga Academia frequentavam em 1890 as disciplinas anteriormente referidas, nada mais justo que permitir a eles o acesso às mesmas disciplinas na nova estrutura da Escola.

Esses alunos “especiais” poderiam, ainda, cursar disciplinas do curso geral e do curso especial de maneira simultânea. Era o caso, por exemplo, das disciplinas que não existiam na Academia, como elementos da arquitetura decorativa e desenho elementar de ornatos. Assim, um aluno da antiga Academia, matriculado na Escola, que já cursasse modelo-vivo, no primeiro ano do curso especial, poderia cursar elementos da arquitetura decorativa e desenho elementar de ornatos, mesmo sendo essa uma disciplina do terceiro ano do curso geral. A aparente desordem, que decorria em função da estrutura de ensino da Academia, não era estendida aos “novos” alunos matriculados na Escola.

No entanto, para cursar os dois últimos anos da estrutura seriada da Escola Nacional de Belas Artes, referentes especificamente aos ateliês de pintura e escultura, mesmo os alunos que já frequentavam essas aulas (pintura e escultura) na antiga Academia, tinham de se submeter a uma avaliação do professor responsável pela cadeira.

Os alunos que na antiga Academia cursavam disciplinas equivalentes às que compunham o curso geral da Escola, para progredir de imediato ao curso especial, precisavam realizar exames e avaliações, como consta no artigo 3:

Art. 3º - Os matriculados nas aulas a que se refere o Art. 1º que **desejarem frequentar como matriculados os cursos especiais** (grifo nosso), tem de sujeitar-se [...] as provas de habilitações que, pelos professores do 3º ano do Curso Geral e conforme o curso especial a que se destinam esse alumnos forem julgadas indispensáveis. (Ata de 8 jun. 1891. p. 6ª).

Dessa forma, os professores da Escola garantiam que o aprendizado dos alunos da antiga Academia que frequentavam os ateliês não fosse limitado somente ao que haviam estudado com os seus antigos mestres. De fato, os antigos alunos da Academia foram os únicos que, ao menos nos primeiros três anos de funcionamento da Escola, frequentaram como alunos matriculados os ateliês do curso especial, e, portanto, somente eles estariam habilitados a concorrer ao Prêmio de Viagem à Europa. Não poderia ser diferente, uma vez que, para frequentar os ateliês do curso especial como aluno matriculado, era necessário completar os três anos de formação do curso geral. Só mesmo um aluno matriculado vindo da antiga Academia poderia transpor etapas.

Percebemos, portanto, que existiu uma continuidade bastante coerente entre os pressupostos que guiaram os articuladores da Reforma de 1890 e aqueles que conduziram a sua implementação no que se refere à importância atribuída à seriação do ensino.

Os fatores acima levantados explicam o motivo de no regulamento especial os alunos da antiga Academia, matriculados ou não na Escola, terem o direito de concorrer, independente de qualquer prova de habilitação, ao Grande Prêmio de Viagem ao exterior. Foi o que ocorreu, em 1892, com José Luiz Ribeiro e Fiuza Guimarães (Ata de 10 nov. 1892. p. 17A), alunos da antiga Academia que solicitaram inscrição no concurso, ou, em 1893, com Arthur Francisco Lucas, Martinho Dumense, Izaltino Barbosa, José Luiz Ribeiro e João Maurício da Costa Pereira Jobin todos eles alunos da antiga Academia. (AMOÊDO, 1894, p. 6).

Passemos agora ao Regulamento para o Processo nos Concursos, na Escola Nacional de Belas Artes, aos Lugares de Pensionista do Estado na Europa, que, por sua vez, estabelecia como ocorreriam os concursos, quais seriam as obrigações dos pensionistas e quem poderia concorrer ao prêmio:

## CAPITULO II

Das condições de admissão

Para admissão nos concursos, provará o candidato:

1º ser cidadão brasileiro menor de 30 anos de idade;

2º estar habilitado aos cursos especiais desta escola, exceptuados os que foram da antiga academia;

3º que não tenha feito estudos fora do território da República. (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, Rio de Janeiro, 13 nov. 1892, p. 4821).

Uma diferença em relação aos estatutos anteriores, datados de 1855, e que vigoraram até o último ano da Academia de Belas Artes, aqui se faz notar. Ainda que os Estatutos de 1855 tenham sofrido modificação ao longo dos anos, não pudemos localizar nenhum decreto alterando as suas determinações sobre os Prêmios de Viagem à Europa.

Os Estatutos da Reforma Pedreira (DECRETO NO 1630, de 14 de maio de 1855, s/p), como ficou conhecida a reforma de 1855, não determinavam de modo claro quem poderia concorrer ao Prêmio de Viagem, não estipulavam uma ordem de realização – diferentemente do Regulamento de 1892, que estabelecia a sequência: “1º ano, pintura; 2º ano, escultura; 3º ano, architectura; 4º ano, gravura” – e, por fim, privilegiavam os cursos tidos como os mais significativos dentro da Academia, sobretudo no que se refere ao tempo de duração das pensões:

## TITULO IX

Dos Pensionistas do estado

Art. 74. De tres em tres annos partirá hum pensionista qual ficará seis annos na Europa se for Pintor Histórico, escultor, ou Architecto, e quatro se for Gravador ou Paisagista. (DECRETO NO 1630, de 14 de maio de 1855, s/p).

O Regulamento para o Processo nos Concursos, na Escola Nacional de Belas Artes, aos Lugares de Pensionista do Estado na Europa, de 1892, era muito mais preciso, evidenciando a preocupação do corpo docente da Escola em relação às inúmeras críticas do passado em relação aos prêmios de viagem, que sofreram constantes acusações de favoritismo. Que melhor modo de evitar esse tipo de acusação senão com regulamentos claros e precisos?

A própria ordem de realização dos concursos, que estipulava uma sequência a ser obedecida, era uma forma de garantir que todos os cursos da Escola, sem exceções, pudessem ter a chance de enviar alunos à Europa. Se assim não ocorreu no período de implementação da Reforma de 1890, não foi por favoritismos internos, mas por motivos que estavam além do controle do diretor da instituição:

#### CONCURSO PARA PREMIO DE VIAGEM À EUROPA

Annunciado concurso de escultura, em obediencia ao disposto no Art. 3, Cap. 1º do regulamento vigente, e não tendo inscripto candidato algum, de acordo com o que estituem os Arts. 3º e 8º, visto não se acharem habilitados os alumnos de gravura e não haver alumnos matriculados nos annos superiores do curso de architectura, resolveu esta directoria abrir concurso de pintura. (AMOÊDO, 1894, p. 5-6).

É possível perceber uma ruptura no regulamento dos Prêmios de Viagem de 1892 com relação à orientação da antiga AIBA, sobretudo no que se refere à maneira de avaliar a aptidão dos candidatos a pensionista. Seguindo as determinações constantes no capítulo IV, Provas dos Concursos de Viagem, do regulamento de 1892, durante os anos iniciais da Escola, o concurso de Prêmio de Viagem de pintura envolveu três provas:

1ª prova – desenho de modelo-vivo em duas sessões de três horas cada uma; o julgamento far-se-ha com o modelo presente. **Esta prova é eliminatória.**

2ª prova – modelo-vivo pintado, metade do tamanho natural, trabalhando quatro horas por dia, **durando a prova trinta dias;**

3ª prova – composição **em esboço** de um ponto mythologico, biblico ou historico, tirado á sorte dentre dez organizados no acto do concurso pelos professores dos cursos technicos. A execução **durará oito horas**, durante as quaes os alumnos se acharão isolados e sem communição alguma externa (grifos nossos). (DECRETO N. 1630, de 14 de maio de 1855, s/p).

Tais critérios eram bastante diferentes daqueles vigentes nos concursos dos Prêmios de Viagem realizados no período da antiga Academia. Nesses, os candidatos de pintura eram avaliados, sobretudo, com base na realização de um quadro de composição, uma obra que, presumivelmente, denotava um grau considerável de maturidade e autonomia artística por parte do seu autor. Esperava-se que o aluno já fosse um artista formado. Entendimento distinto do que foi implementar após a Reforma de 1890, momento no qual a Escola era compreendida como uma instituição “preparatória de ensino”, como assinalou Rodolpho Bernardelli em seu relatório ministerial de 1891:

Os estatutos da Escola Nacional de Bellas Artes [...] não compreendem um vastíssimo plano como seria o de um estabelecimento destinado a instrucção completa e acabada em cada uma dos cursos [especiais] do programma da Escola

Nacional. Nas linhas de seu plano, porem, attendem-se a todos os cuidados capazes de fazer dessa instituição uma escola preparatória de primeira ordem. (BERNARDELLI, 1895, p. 18).

O fato de a primeira prova – composta por um “desenho de modelo-vivo em duas sessões de três horas cada uma” – ser eliminatória reforça a importância atribuída, nesse período inicial de funcionamento da Escola, ao conhecimento do aluno sobre o corpo humano. Sem tal domínio, o aluno não poderia nem mesmo avançar para as etapas seguintes do processo de avaliação.

A partir do relatório ministerial de Rodolpho Amoêdo sobre o ano de 1893, sabemos que um dos candidatos inscritos foi eliminado nessa primeira etapa. Tratava-se de um dos alunos da antiga Academia inscritos no concurso:

Começaram a 16 de outubro os trabalhos de concurso pela prova eliminatória [...]. Feito o julgamento, foram classificados e julgados habilitados pela comissão para prosseguir nas outras provas apenas seis dos [sete] candidatos inscritos. (AMOÊDO, 1894, p. 5-6).

A exigência era diversa dos critérios vigentes na Academia, que avaliavam os candidatos principalmente com base na realização de uma *composição* acabada. Basta lembrarmos, por exemplo, da tela ‘Moises com as Tábuas da Lei’, pertencente ao acervo do Museu D. João VI da EBA/UFRJ, que rendeu o Prêmio de Viagem a Zeferino da Costa, em 1868.

Houve mesmo concursos, nos anos finais da Academia, em que a realização de uma academia desenhada ou pintada sequer figurou na lista das provas dos candidatos de pintura. Foi o que ocorreu no concurso de 1887, constituído unicamente pela elaboração de um quadro de dimensões relativamente grandes, precedida de um esboço, cujo tema, sorteado entre outros seis, foi ‘A flagelação de Cristo’. (CAVALCANTI, 2002, p.69-92). Os pensionistas da antiga Academia eram, assim, avaliados não em função do domínio que possuíam de modelo-vivo, mas em função de um trabalho acabado.

De fato, o ensino de modelo-vivo, dentro da nova estrutura seriada da Escola, ganhou importância muito maior do que possuía na antiga Academia. De acordo com os Estatutos de 1855, na Academia, para o aluno seguir para a classe de pintura histórica, bastava ter sido aprovado nestas três disciplinas: desenho geométrico, matemáticas aplicadas e desenho figurado. Para frequentar a classe de pintura de paisagens, o processo era ainda mais simples, bastava a aprovação na classe de matemáticas aplicadas e desenho geométrico. Para participar

dos ateliês de pintura, não era necessário que o aluno tivesse cursado modelo-vivo.

Na Academia, só eram admitidos na classe de modelo-vivo os alunos que, por suas habilitações, eram designados pelo corpo acadêmico no princípio do ano. A disciplina deveria ser cursada simultaneamente à de pintura histórica, como podemos averiguar na Seção X, que trata de pintura histórica: “Os alunos deveriam pintar grupos de bustos, estátuas antigas e se exercitarem na aula de modelo vivo e no estudo da anatomia e fisiologia”. Ou seja, era um conhecimento que poderia ser adquirido simultaneamente ao da pintura, não anteriormente a ela. (Decreto n. 1630, de 14 de maio de 1855. s/p). E essa simultaneidade não se modificou, como pudemos verificar, com o Decreto n. 2424, de 25 de maio de 1859.

Na Escola, a partir de 1891, a classe de modelo-vivo passou a anteceder as aulas de pintura. Na sistematização progressiva do ensino da instituição, a disciplina foi pensada como parte do aperfeiçoamento artístico dos alunos, estando presente nos cursos especiais (DECRETO N. 938, de 8 de novembro de 1890, p. 3534):

#### **No curso de pintura**

*Primeiro anno*

Anatomia e fisiologia artísticas;

Desenho de Modelo Vivo

*Segundo anno e terceiro*

Pintura (duas cadeiras).

Verificamos, então, que, após a Reforma de 1890, o ensino de modelo-vivo era obrigatório a todos os alunos de pintura, não somente aos “escolhidos”; era uma aprendizagem prévia ao estudo de pintura. Essa maior importância se refletiu no Regulamento para o Processo nos Concursos, na Escola Nacional de Bellas Artes aos Lugares de Pensionista do Estado na Europa de 1892.

## **CONCLUSÕES**

A título de considerações finais, podemos afirmar com base no que foi apresentado e analisado ao longo do texto, que o Regulamento Especial para os Alunos da Antiga Academia e o Regulamento para processo nos concursos aos lugares de pensionista na Europa se entrelaçavam e se completavam, uma vez que nos primeiros anos de funcionamento da Escola, os ganhadores do prêmio de viagem à Europa foram todos alunos da antiga Academia: Eliseu Visconti, em 1892; Rafael Frederico, em 1893; Banto Barbosa, em 1894; Fiuza Guimarães, em 1895, Souza Vianna, em 1896. Pudemos comprovar, ainda, que os dois regulamentos eram plenamente coerentes com a estrutura seriada de ensino proposta para a

Escola, um dos pilares da reforma da antiga Academia. O regulamento dos Prêmios de Viagem à Europa, além disso, propunha inovações e concretizava melhorias há muito solicitadas por artistas, críticos de arte, alunos e professores da antiga Academia. Na Academia os candidatos de pintura eram avaliados com base na realização de um quadro de composição, como se fossem artistas já plenamente formados. A Escola, no entanto, era compreendida como uma instituição “preparatória de ensino”, e passou a avaliar os candidatos com base em estudos de modelo-vivo. Acreditamos que estudar esses documentos vinculados a Reforma de 1890 é uma das vias mais concretas para conferirmos a Escola Nacional de Belas Artes à importância que lhe é devida, resgatando a sua relevância histórica como principal instituição de ensino artístico do país após a Proclamação da República.

## REFERÊNCIAS

CARTOLANO, Maria Teresa Penteadó. (2010). Benjamin Constant: reconstrução nacional pela educação. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 40, dez.

CAVALCANTI, Ana. M. T. (1999). Les pensionnaires de l'Academia Imperial das Belas Artes. **Les Artistes Brasiiliens et Les Prix de Voyage en Europe a la Fin du XIXe Siécle**. Paris. Tese (Doutorado em História da Arte) - Université de Paris I, Panthéon-Sorbonne.

CAVALCANTI, Ana. M. T. (2002). Prêmios de Viagem da Academia em pintura. **185 anos da Escola de Belas Artes**. Rio de Janeiro: PPGAV/EBA/UFRJ.

COMTE, August. (1830). **Cours de Philosophie Positive**. Tome I, Premier Volume. Paris: Anthopos.

DAZZI, Camila. (2016) O ensino das disciplinas teóricas na Academia das Belas Artes. **19&20**, v. XI, p. 1-20

DAZZI, Camila. (2015). Arte e Indústria - o ensino de desenho na Escola Nacional de Belas Artes. *Educação Gráfica (UNESP)*, v. 19, p. 10-25.

DAZZI, Camila. (2012). O moderno no Brasil ao final do século 19. **Revista de História da Arte e Arqueologia (UNICAMP)**, n.17.

NUNES, Antonieta de Aguiar. (2003). **Política educacional no início da república na Bahia**: duas versões do projeto liberal. Salvador. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

SQUEFF, Letícia Coelho. (2000). A Reforma Pedreira na Academia de Belas Artes (1854-1857) e a constituição do espaço social do artista. **Cad. CEDES**, vol.20, n.51.

VALLE, Arthur; DAZZI, Camila (org.). (2007). Termos de julgamento das provas dos Concursos ao Prêmio de Viagem em pintura durante a Primeira República. **19&20**, Rio de Janeiro, v. II, n. 2, abr.

VAUGHAN, William. (2000). Cultivation and control: the 'Masterclass' and the Dusseldorf Academy in the Nineteenth century. CARDOSO, R; TRODD, C. **Art and academy in the nineteenth century**. New Jersey: Rutgers University Press, New Brunswick.

WANDERLEY, Monica Cauhi. (2011). História da Academia - diferentes nomes, propostas e decretos. **19&20**, Rio de Janeiro, v. VI, n. 2, abr./jun.

## DOCUMENTOS

AMOÊDO, Rodolpho. (1894). Anexo Q. NASCIMENTO, Alexandre Cassiano do. Relatório do Ministro da Justiça e Negócios Interiores ao Vice-Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, mar.

Ata de 10 nov. 1892. p. 17A. Arquivo do Museu Dom João VI/EBA/UFRJ.

Ata de 4 jun. 1891. p. 2B. Arquivo do Museu Dom João VI/EBA/UFRJ.

Ata de 8 jun. 1891. p. 6A. Arquivo do Museu Dom João VI/EBA/UFRJ.

Ata de 8 jun. 1891. p. 6A. Arquivo do Museu Dom João VI/EBA/UFRJ.

BERNARDELLI, Rodolpho. (1895). Anexo P. FERREIRA, Antonio Gonçalves. Relatório do Ministro da Justiça e Negócios Interiores ao Vice-Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, abr.

DECRETO N. 1630, de 14 de maio de 1855. Estatutos referentes a Academia Imperial das Bellas Artes.

DECRETO N.938, de 8 de novembro de 1890. Estatutos referentes a Instituição da Escola Nacional de Belas Artes e do Conselho Superior de Belas Artes.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, Rio de Janeiro, 13 nov. 1892. Regulamento para o processo nos concursos, na Escola Nacional de Bellas Artes, aos logares de pensionista do Estado na Europa (inclui deveres dos pensionistas). Aprovado em 26 de outubro de 1892.



**Camila Dazzi** ([camiladazzi@gmail.com](mailto:camiladazzi@gmail.com))

Professor de História da Arte no Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (Brasil), lecionando em cursos de graduação e pós-graduação. Doutora em História da Arte (UFRJ, Brasil). Completou o seu pós-doutorado na Università degli Studi di Napoli Federico II / Itália, com uma bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Educação Superior (Capes). É a editora responsável pela publicação da revista **19&20** ([www.dezenovevinte.net](http://www.dezenovevinte.net)) e organizadora de livros como: *Oitocentos - Relações Brasil e Portugal*, (2013) e *Oitocentos - O Atelier do Artista* (2017).

# DONDE NACE EL ACTO CREADOR

## y de los caminos que se entrecruzan para llegar a él... (EJE TRES)

Josseline Ivette Cabanne Viera. **Uruguay**

### RESUMEN:

Este trabajo intenta plantear interrogantes a la génesis del acto creador, tanto a nivel del niño de primera infancia como del adulto estudiante o docente que busca formarse en una pedagogía de Educación por el Arte para su propio crecimiento personal, y para su implementación en el ámbito de taller o en su labor pedagógica en Jardines de Infantes, instituciones que atienden a la primera infancia y escuelas

**Palabras claves:** Acto creador, niño, ensoñación, caminos

### RESUMO:

Este trabalho procura colocar questões para a gênese do ato criativo, tanto em nível da criança da primeira infância, quanto do aluno ou professor adulto que busca ser treinado em uma pedagogia da Educação para a Arte para seu próprio crescimento pessoal e para sua implementação no campo da arte. oficina ou em seu trabalho pedagógico em jardins, instituições que lidam com a primeira infância e escolas

**Palavras chave:** Ato criativo, criança, sonhar acordado, caminos

### ABSTRACT:

This work seeks to pose questions to the genesis of the creative act, both at the level of the child of early childhood and the adult student or teacher who seeks to be trained in a pedagogy of Education for the Art for their own personal growth and for its implementation in the field of workshop or in their pedagogical work in gardens, institutions that deal with early childhood and schools

**Key words:** Creative act, child, daydreaming, paths

## INTRODUCCIÓN

*“En sus ensoñaciones, el niño realiza la unidad de la poesía”*  
(Gaston Bachelard)

El presente artículo está concebido para abordar el misterio del acto creador. Desde una doble vertiente “investigación/acción”, pues al trabajar con niños pequeños uno aprende y se nutre de su modo complejo de ser y conocer el mundo. En mi labor de Formación Docente procuro acercar a los adultos ese mundo infantil, que se sustenta, además de mi labor pedagógica (durante décadas) en Educación por el Arte, en numerosos trabajos de autores de múltiples disciplinas; de su lectura se va conformando una panoplia de teorías que van tejiendo un entramado teórico que paulatinamente va iluminando el acto creador. Entre los temas a tratar que construyen el acto creador, el amor, el vínculo humano, entorno, exploración, niño, me voy a detener en aquellos aspectos que considero pertinentes, el orden en que figuran tiene relación con el presente trabajo, y apunta a un encadenamiento evolutivo, pero no valorativo.

- I) En el comienzo es el niño
- II) Senso-percepción
- III) El primer juego
- IV) Entorno, exploración, comunicación
- V) Arte, ciencia, naturaleza
- VI) Estética, ética
- VII) Ensoñación, sensibilidad
- VIII) Compromiso lúdico y afectivo
- IX) Génesis del acto creador
- X) Conclusiones

Pasada la introducción, vaya mi invitación a recorrer un camino con vericuetos y numerosas estaciones, en ellas irán apareciendo pensares y modos de entender el nacimiento del mundo creador del niño y del hombre desde múltiples abordajes: desde la Educación por el Arte, la pedagogía, la estética, la arquitectura, la ciencia, la filosofía, la poesía, la voz de los creadores, mi propia voz... Ir entretejiéndolas, buscando respuestas al misterio del acto creador. Es altamente probable que mucho de lo encontrado en esas “estaciones” se anude con otros pensares y, asimismo, es deseable que en lugar de respuestas se desplieguen nuevas

interrogantes. A cada uno le corresponde emprender su propia ruta, ruta que en el caso de los adultos debe nutrirse de experiencias, vivencias, de su propio pasado, según el filósofo G.H. Mead *“Incluso el ingenio más creativo debe tomar prestada su materia prima de las bodegas y canteras del pasado”*.

## EN EL COMIENZO ES EL NIÑO

*“La infancia es la etapa evolutiva más importante de los seres humanos, pues en los primeros años de vida se establecen las bases madurativas y neurológicas del desarrollo. Pocas dudas existen sobre la importancia del desarrollo infantil temprano en el aprendizaje y en el desarrollo social posterior. Las experiencias de los niños en sus primeros años son fundamentales para su progresión posterior. No es extraño por ello que los economistas y los científicos sociales aseguren que los programas que promueven el desarrollo de los niños pequeños son la mejor inversión para lograr el progreso del capital humano y el crecimiento económico. En consecuencia, es imprescindible que se garanticen las condiciones básicas de alimentación y de salud de los niños pequeños, la provisión de estimulación variada, el apoyo a las familias para que atiendan las necesidades, el desarrollo y la educación de sus hijos, y la incorporación progresiva de los niños en centros educativos que contribuyan a su maduración y a su aprendizaje”* (S.f.) MARCHESI, Alvaro, Secretario General de la OEI

Y estamos de acuerdo con la opinión de Marchesi, ahora bien, para el pleno desarrollo infantil es fundamental el contacto físico; compartimos con los primates una infancia prolongada, nos resulta imprescindible -el abrazo, es en el contacto con la piel de la madre (o de quien cumpla ese rol) que el ser humano, y los grandes monos- vamos madurando física, social y cognitivamente. El amor es así un componente fundamental en el crecimiento. Desde los primeros días necesitamos vernos en los ojos de otra persona, sentir su calor, su aroma corporal, escuchar su voz, sentir su cercanía, su cariño.

Había una sabiduría ancestral en las abuelas cuando tomaban al niño en brazos y lo mecían, con un ritmo que se acoplaba inconscientemente con el ritmo del bebé; cuando le recitaban antiquísimas nanas de tradición oral, estaban cumpliendo varias funciones, la de calmarlo, la de un contacto que favorecía el vínculo corporal, afectivo y lúdico, y al hacerlo, le estaban abriendo la puerta a la noción de pertenencia familiar y cultural. Cuando unos meses más tarde ese bebé desde su cuna ensaya su “lalaleo”, con una melopea que dura largo rato, está jugando con su voz, se está vinculando con ella y está ejercitando explorando y manifestando una de sus primeras expresiones sonoras, con las que se deleita e inicia una intencionada y lograda expresión de sí mismo.

Cuando las abuelas además al darle la papilla en un antiguo plato con diseño de cuentos de encantamiento eran co- partícipes de la sorpresa del bebe al descubrir el o los personajes en el fondo; pues bien, esa abuela está relacionando, está dando cabida en ese acto al símbolo, sentando las bases del uso relacional de naturaleza compleja a nivel afectivo, social y cultural. Al transmitirle cuentos de tradición oral, lo introduce, al mismo tiempo, en el mundo gastronómico familiar y de la sociedad a la que pertenece.

Acude a mi memoria una frase del poeta inglés Alfred Tennyson: «*Soy lo que encuentro en mi camino*», frase que parece resumir con su síntesis sensible, la multiplicidad de enfoques que hay sobre el tema: cómo nace y se nutre el acto creador. Al detenernos en variados abordajes, lo vamos “aprehendiendo”. Al constituir –el acto creador- un tema tan profundamente enraizado en la naturaleza humana, su esencia se nutre de variados conceptos que van apareciendo a lo “largo del camino” ... Es un camino con varios meandros y pleno de incertidumbre.

## 1.SENSOPERCEPCIÓN

Acordes con la postura pedagógica de la Educación por el Arte- inspirada en el modo en que los niños conocen el mundo- nuestra propuesta pone especial énfasis en una educación que se detenga en cada uno de los cinco sentidos, incentivando su utilización, afinando la percepción y al mismo tiempo aumentando la capacidad sensible del docente, aptitud que se traslada luego al niño, (pues el adulto recobra su capacidad perceptiva) conociéndolo y promoviéndolo adecuadamente.

Respecto a la naturaleza de la realidad, Maturana nos indica que, para uno como organismo, la realidad existe únicamente si la percibimos.

## 2.EL PRIMER JUEGO

La vida se inaugura con el juego primario, libre, del bebé con su cuerpo, al que conoce explorándolo; del jugueteo de ese mismo bebé con el pecho de su madre, va surgiendo el juego, los múltiples juegos que se nutren de él.

Indagando sobre el juego, nos llega la pequeña joya en forma de libro de Arminda Aberastury, *El niño y sus juegos*, obra que, con su abordaje psicológico, nos permite ahondar en el significado profundo de la elección de determinados juguetes por parte de los niños.

*El niño que juega investiga y necesita cumplir una experiencia total que debe respetarse. Su mundo es rico, cambiante e incluye inter-juegos permanentes de fantasía y realidad. Si el adulto interfiere e irrumpe en su actividad lúdica puede perturbar el desarrollo de la experiencia que el niño realiza al jugar. No son muchos los juguetes que necesita para esta actividad; por el contrario, si son demasiados pueden trabarlo y confundirlo en sus experiencias. Tampoco precisa grandes espacios, pero sí un ámbito propio del que se sienta dueño. (ABERASTURY, 1998)*

En ese primer juego nace y se van fortaleciendo los vínculos afectivos; al llegar a los dos años y medio, sigue el juego de mirarse niño y madre, el uno reflejado en la mirada del otro; camino de estrecho vínculo, del cual surge la metáfora, “estoy en tus ojos mamá...”

### **3. ENTORNO, EXPLORACIÓN, COMUNICACIÓN**

Desde muy temprana edad, los pequeños sienten la necesidad de conocer el mundo que los rodea, mediante su actividad sensorial van tocando, oliendo, escuchando, probando, viendo y en un complejo acto exploratorio van conociendo y aprehendiendo las características y cualidades de su entorno, y paulatinamente va creciendo su mundo y pasito a paso aumenta su capacidad comunicativa. En nuestra propuesta, se promueve el conocimiento del entorno de manera corporal y lúdica, recobrando y acrecentando ese especial modo de conocer y estar situado en el mundo.

El filósofo Walter Benjamin aporta una interesante visión sobre la infancia, la cultura infantil y el juego; para él, mediante el juego, el niño crea cultura. Al jugar, va desarrollando una actividad de “coleccionismo”, se va apropiando de todo lo que lo rodea. Con esos elementos construye su universo lúdico y estético, en una actitud que tiene puntos en común con la de muchos artistas contemporáneos, en una labor de apropiación y renovación de los materiales ofrecidos por la naturaleza y la cultura.

El autor sostiene, además, que *«nada se adecua más al niño que la combinación de los materiales más heterogéneos en sus construcciones»*, en una actividad de selección, combinación y transformación, actividad que lo fascina y conmueve, implicándose emocionalmente en una vivencia que busca repetirse: *«toda vivencia profunda busca insaciablemente hasta el final, repetición y retorno, busca el restablecimiento de la situación primitiva en la que se originó»*. BENJAMIN (2015).

Con sus juegos, con la reelaboración lúdica, se establece un fuerte vínculo entre el niño y el medio social del cual proviene. Y así se acercan el filósofo y el niño y pienso en los bolsillos de un niño de tres años, en ellos se guardan, tesoros recogidos con delicada y amorosa selección para luego construir una pequeña o gran obra. Obra que es una prolongación de sí mismo; y asimismo es un juguete, con la que entabla un diálogo creador.

Y recordemos al juego heurístico de Ellinor Goldschmidt con sus canastos llenos de variados objetos y hace unos cincuenta años, el arquitecto Simón Nicholson publicó "*The Loose Parts Theory*", es decir, *La Teoría de Piezas Sueltas* en un artículo de una revista de arquitectura titulado "Cómo no engañar a los niños". Para los niños el juego es su principal actividad, cualquier material es adecuado para que lo utilicen creativamente en sus juegos, y cuánto menos estructurado más ejercita el niño sus dos hemisferios cerebrales integrándolos y creando personajes con objetos disímiles, y haciéndolos jugar en un primer escenario estético, en el que se desarrollan historias con personajes plenos de fantasía con los que el niño se relaciona dialogando y jugando una y otra vez.

En un siglo XXI en el que cada vez abundan menos las antiguas casas con altillos, se me hace necesario hacer un ejercicio de la memoria y en un rincón de ella reaparecen las cajas, cajitas y los altillos de las casas. Pues bien, a los altillos se accedía por escaleras de hierro, Yo tuve la inmensa suerte de tener unas tías amorosas que oficiaban además de tiernísimas abuelas y era una fiesta ir a visitarlas-hecho que ocurría muy frecuentemente. Y cuando tuve un poco más de edad me permitieran visitar sola esos altillos a los que mi imaginación poblaba de recónditos secretos y extraños objetos de difícil nombre, esa visita fue todo un acontecimiento cuya alegría perdura en mi hasta el día de hoy, unas cuantas décadas después. En este siglo en el que cada vez se opta (por exceso de practicidad) por un estilo minimalista, despojado. Y en los sitios u hogares minimalistas son escasos los lugares, los muebles con cajones, y cajitas, las máquinas de coser con cajoncitos que guardaban durante décadas tesoros en forma de botones de nácar, bobinas de coloridos y sedosos hilos, puntillas, trocitos de telas coloridas y sedosas, pequeños imanes, destornilladores, etc. objetos que son de inestimable valor para un niño creador. Pienso en Bachelard y su *Poética del Espacio*, en la cual destaca que la casa soñada, la casa onírica debe tener imprescindiblemente dos cosas: un sótano y un desván.

## 4. CIENCIA, ARTE, NATURALEZA

En mi camino confluye el trabajo con niños pequeños y la Formación Docente en Educación por el Arte, que tiene como destinatarios a educadores, maestros, psicólogos, etc.

Un camino en el cual se aproximan la ciencia, el arte, aunados a lo maravilloso; “ábrete sésamo”, solo hay que encontrar las palabras adecuadas, ellas nos dan llave en mano la clave para incursionar en el mundo vegetal tendremos que incorporar las enseñanzas de Alicia en el país de las maravillas cuando encuentra una llavecita, bebe de un frasquito volviéndose pequeña y dialoga con las flores y en una mezcla a dosis de secretísima fórmula... de poesía y ciencia acercarnos con mirada plena de misterio, al intrigante mundo vegetal. *“los niños asumen naturalmente la existencia del misterio. Tienden naturalmente al misterio porque es lo que mantiene vivo el deseo de aprender, de conocer ¿Qué es el misterio? El misterio no es aquello que no se entiende. Es lo que nunca acabamos de conocer. Es lo inagotable. Por eso los niños están fascinados ante el misterio porque ven en ello una oportunidad de conocer infinita. Y como los niños nacen con asombro y el asombro es el deseo de conocer, el misterio les fascina”.* (L'ECUYER 2015), incluyendo emoción, juego, deseo de descubrir, y una sensibilidad que se va afinando, surge la apertura a un nuevo modo de aprehender y conocer. Los mayores creadores conservan toda su vida la curiosidad y el deseo de profundizar.

Cuando los pequeños ya tienen tres años, en la edad de los interminables porqués, ellos formulan y se formulan preguntas de profundo rigor filosófico y al mismo tiempo elaboran poéticas explicaciones que van respondiendo a sus interrogantes. Ese es un buen momento para acercarnos desde el taller de áreas expresivas al fermental misterio de la vida y sus procesos. Y del modo que uno sabe o se acerca al saber es implicándonos a nivel corpóreo/lúdico, emotivo, integrando cuerpo, encantamiento y la capacidad de mimetizar y adentrarnos en la aventura de lo vegetal, el saber o los saberes se entretrejen con lo emocional, con lo vincular plantando las raíces del conocimiento.

Y al hacerlo, unir el juego, la ciencia y el arte la vida y sus procesos. A los tres años los niños son poseedores de pre-saberes y saben crear y moverse cómodamente en el territorio de la metáfora acercar a los niños pequeños a la naturaleza, al contacto con el agua, la arena la tierra y jugar al sol, recibiendo sus “paquetitos” (así llamamos desde lo poético a los fotones) de energía, ya que estamos en el juego, (en el juego mimético corporal) nos crecieron raíces, ramas, nos convertimos en semillas hablarles en un momento de descanso, de Maurice

Maeterlinck el poeta científico de pensamiento afin al niño y de su exquisito libro: “ *La inteligencia de las flores*”,

*Si se encuentran plantas y flores torpes o desgraciadas, no las hay que se hallen enteramente desprovistas de sabiduría y de ingeniosidad. Todas se aplican al cumplimiento de su obra; todas tienen la magnífica ambición de invadir y conquistar la superficie del globo multiplicando en él hasta el infinito la forma de existencia que representan. Para llegar a ese fin, tienen que vencer, a causa de la ley que las encadena al suelo, dificultades mucho mayores que las que se oponen a la multiplicación de los animales. Así es que la mayor parte de ellas recurren a astucias y combinaciones, a asechanzas, que, en punto a balística, aviación y observación de los insectos, por ejemplo, precedieron con frecuencia a las invenciones y a los conocimientos del hombre. ...Y la energía de su idea fija que sube de las tinieblas de sus raíces para organizarse, y manifestarse en la luz de su flor es un espectáculo incomparable. Tiende toda entera a un mismo fin: escapar por arriba a la fatalidad de abajo; eludir, quebrantar la pesada y sombría ley, libertarse, romper la estrecha esfera, inventar o invocar alas, evadirse lo más lejos posible, Vencer el espacio en que el destino la encierra, acercarse a otro reino, penetrar en un mundo moviente y animado. (MAETERLINCK, 2004)*

En esa línea, hay un libro para adultos de reciente edición, es del autor francés Jacques Tassin que se titula “*Pensar como un árbol*” y a ese respecto: reflexiono ¿pensar como un árbol? y tengo presente el dejo peyorativo que se ha tenido, y se sigue teniendo, sobre el pensamiento animista y no ver que es un pensamiento que re-liga, que conecta seres humanos y organismos vivos. Personalmente me nutro del pensamiento complejo, de un pensamiento que re-liga, que reconoce la cualidad compleja de la que estamos hechos, somos homo sapiens, demens, ludens y de nuestra posibilidad sempiterna de elección.

*El árbol parece querer abordar a los grandes primates irreverentes en que nos hemos convertido. Primates hoy perdidos en el camino por tontamente olvidar que vivían en el planeta de los árboles. ...En los últimos años, a raíz de importantes descubrimientos científicos relacionados con la comunicación de plantas, una tendencia fundamental nos anima a tomar el árbol como modelo, incluso para penetrar en los misterios de su "vida secreta". > (TASSIN, 2018)*  
Jacques Tassin es investigador en ecología vegetal en CIRAD (Centro de Cooperación Internacional en Investigación Agronómica para el Desarrollo en Francia)

Vivimos en una sociedad en la que desde la más temprana edad los niños concurren a un Centro Educativo, a un Jardín de Infantes. Personalmente he trabajado siempre en encuadre de taller de expresión, en jardines, escuelas y liceos y en Formación Docente. Desde el taller de áreas expresivas se diseñan experiencias lúdico exploratorio perceptivas de manera de que

los pequeños a partir de un año comiencen un proceso de percepción sensorial, exploración y juego.

## 5. ESTÉTICA Y ÉTICA

Hay una obligación estética y ética de proporcionar a los niños experiencias perceptivas variadas y vastas. He podido observar en algunos centros educativos actuales como se promueve en niños pequeños el permanecer sentado a la espera de que el maestro “explique” lo que van y tienen que hacer, el maestro es el que sabe, el depositario de la única e incuestionable verdad. He visto la apatía, el aburrimiento, la falta de curiosidad de los niños; ese es un acertado camino cuyo casi ineludible destino es conducirlos a la pre-burocracia. Destino de monotonía, de no querer curiosear, no querer sacar sus propias conclusiones y elaborar sus propios pensamientos y modo de conocer el mundo. Y agrego modo de hacer mundos posibles a los de Nelson Goodman. Cuando al salir de algunos de los centros tomo el ómnibus, frecuentemente veo a jóvenes madres con bebés de ocho meses, un año y más darles el celular o el iPhone y ponerles videos o dibujitos y los niños miran las imágenes sin poder despegar los ojos de la pantalla en una dependencia en la que el elemento vincular significativo está ausente.

El niño en sus dos primeros años carece de la madurez neurológica para recibir estímulos tan diversos, tan cambiantes y con los que no es posible establecer vínculos sensoriales o afectivos y que lo van sumergiendo en una atmósfera brumosa y caótica de movimientos cambiantes, ruidos e imágenes lumínicas que se suceden incontroladamente. Es un mundo que se debe ir incorporando muy lenta y paulatinamente. El pequeño debe establecer relaciones de conocimiento sensorio-motriz y emocionales con el medio ambiente.

“Nuestro domicilio es el refugio del cuerpo, la memoria y la identidad”.  
(PALLASMAA, 2016)

Maravillarnos ante las creaciones del artista, del artesano, del orfebre, del que hace muebles artesanales, del juguetero, implica una educación del gusto y la sensibilidad, un aprender a ver, reconociendo y valorando lo que surge de la mano del hombre, es una actividad que se puede y debe iniciar en la infancia temprana.

*Al despertar, las cosas nos devuelven al mundo. Nos conectan otra vez con lo que nos rodea. La familiaridad con ellas nos orienta. Viven en nuestro campo perceptivo y en nuestra lengua. Son parte sustantiva del mundo de cada quién. A menudo las cosas forman parte de nuestras rutinas y olvidamos que ellas portan*

*valores afectivos y simbólicos. No son inmunes al paso del tiempo: también las cosas envejecen, se cargan de memoria. Las cosas son “el envés”, la prolongación del individuo: “cualquier objeto es susceptible de recibir inversiones o ‘desinversiones’ de sentido, positivas o negativas; de rodearse de un aura o de ser privado de ella; de cubrirse de cristales de pensamiento y de afecto o de volver a ser una ramita seca; de enriquecer o empobrecer nuestro mundo, agregándoles o sustrayéndoles valor y significado a las cosas. (BODEI, 2013)*

Para el niño es importante que lo rodeen objetos, mobiliario cargado de valor afectivo, de valor simbólico, en un ámbito en el que va creciendo y su historia se va construyendo en un paulatino proceso relacional y cargado de sentido de pertenencia. Lo contrario es la despersonalización el vivir en el “No lugar” de Marc Auge. Y ese sentido de pertenencia se da, además, permitiendo al niño ejercer su afán recolector. Recolectar ramitas, piedritas, plumas, hojas, caracoles, ramitas, tuercas, van conformando un tesoro de gran valor. Al recolectar conoce y respeta el medio ambiente, no es un acto de depredación sino de participación.

Múltiples senderos es necesario recorrer y el niño va construyendo su universo estético y ético. Y las posibilidades son variadas, desde la dulzura sonora propuesta por una melodía surgida de una cajita de música (con o sin bailarina) hasta el aroma de la canela, que además nos invita a mordisquearla, pasando por el clavo de olor, la mandarina, o la guayaba que nos regala sus rubíes brillantes y gustosos, Todos son posibilidades de entrada y a la manera proustiana nos instalan de sopetón en la primera vez que conocimos y saboreamos esos tesoros. La sensualidad y el goce se abren y se despliegan, para ello es imprescindible que cada uno expanda y conozca y reconozca su ser sensible. Al ser el acto perceptivo un acto que cada uno construye-- en un acto de conocimiento que deja la huella sensible, y al hacerlo, reconocemos la importancia y validez que detenta el paradigma de la Educación por el Arte, y la relevancia de educar los sentidos y por ende la sensibilidad.

## **6. ENSOÑACIÓN, SENSIBILIDAD**

*“Todos los sentidos se armonizan y despiertan en la ensoñación creadora”*  
(Bachelard)

Hay actualmente niños tan sobrecargados de actividades desde los primeros años que no tienen tiempo para una actividad humana fundamental; me refiero a la ensoñación y a valorar y en alta medida el proceso de la ensoñación.

Bachelard escribe sobre la idea de que

*la soledad del niño es más secreta que la soledad del hombre y el sueño del niño es ese soñar de la o imaginación cósmica que nos une al mundo. Es allí dónde surge la pregunta ¿qué podemos hacer para avivar ese cogito del niño, esa imaginación creativa desde la producción de textos poéticos? El niño, como el soñador, puede aproximar las cosas poéticamente y ensoñarlas para luego darles el rango de “compañeras de lo humano”. ¿Por qué no pasar de la animación de los objetos, que tanto gusta a los niños, a su poética? Aquella alfombra mágica que de tapete de sala pasó a medio de transporte en la literatura es solo una muestra de lo que el niño o niña crea desde su imaginación en los juegos diarios. (BACHELARD, 1993,p.94).*

Recuerdo, emocionada, las producciones poéticas de mi hijo, cercano a cumplir tres años. en las que otorgaba especial sentido poético a los árboles y a su desarrollo y crecimiento, y las de un querido niño que escribía sagas de un aventurero lobo en su nave espacial.

Al contemplar una flor, su aroma, su color, su forma, su manera de ser y estar en el mundo abre y conecta los sentidos con una renovada percepción sensible. se retoma el estado de frescura, la vinculación del niño con el entorno y en un estado de inocencia, uno se sumerge en una ensoñación a lo Bachelard, y se mete dentro de la flor, así procede el niño, el artista, el creador.

Hay que dejar una puerta abierta a lo insospechado, a lo que está pasando en el interior del niño al escuchar música clásica, a las relaciones emocionales que establece el niño con la obra de arte musical. El ser sensible del pequeño aparece en momentos insospechados. Hace pocos días -en mi papel de tutora de las maestras de los grupos de dos años (como integrante del Equipo Docente del Taller Barradas) y habiendo elegido las docentes del Jardín un proyecto destinado a acercar a los niños de dos años la obra de Vassily Kandinsky, ocurrió un hecho sorprendente: en pleno acontecer lúdico expresivo, ponemos el Lohengrin y los niños interrumpieron su creación para escuchar la música, absolutamente permeados por su mensaje y movilizados por lo que la misma les transmitía. Ocurre lo que según Louis Porcher surgen las “huellas sensoriales y sensibles” que se imprimen y permanecen en nuestro acervo. y tal vez alguno de los pequeños pueda participar de la sinestesia de Kandinsky, que al escuchar Lohengrin vio desplegarse un mundo pleno de imágenes de colores que se sucedían ininterrumpidamente, y esa experiencia conformó un pasaje a un nuevo mundo y sentó posiblemente la base del expresionismo abstracto. Ya adulto, recuerda su infancia con colores (capacidad eidética de proyectar visualmente los colores)

Es ineludible en este camino acercarse a los creadores, a los que en su aprehensión del mundo se asemejan al niño en el más alto sentido de la palabra, también al poeta, un alto exponente es el del arquitecto finlandés Juhanni Pallasmaa para quien construir incluye la relevancia del tacto y el contacto

*que contempla la realidad corporal como realidad expandida —en tanto que adecuación y diálogo con un entorno— y que, leyendo desde la piel y escribiendo sobre ella, no sólo busca caligrafiar el texto de una relación sensorial, puesto que la “arquitectura es el arte de la reconciliación entre nosotros y el mundo” (Pallasmaa, 2006, p. 72), sino también dar cuerpo y textura a una serie de valores comprometidos con ideas como las de humildad, lentitud, plasticidad, paciencia, tacto, atención, civilidad, soledad, asentimiento, cercanía o intimidad. (PALLASMAA, 2010, pp. 97, 104, 105, 108 y 177)*

## 7. COMPROMISO AFECTIVO Y LÚDICO

Solo desde el amor se entabla relación con sentido. Y estar enamorados de nuestros destinatarios, sobre todo me refiero a los niños de primera infancia, quienes nos posibilitan entrar en el encantamiento; pero ese encantamiento requiere de compleja búsqueda, estudio, análisis y retroalimentación. Desde el sumergirnos en vasta y variada lectura que nos permita estar en conexión con las tendencias profunda y seriamente innovadoras y por citar a quien es a mi entender la más relevante en lo atinente a los niños muy pequeños y su actividad exploratoria como es la Dra en Arte Isabel Cabanellas, y asimismo el pedagogo Alfredo Hoyuelos, con quien colabora en varios trabajos teóricos. Y pienso en los aportes de Loris Malaguzzi y su escuela de Reggio Emilia, a Howard Gardner y su tratado “Estructuras de la Mente”, la teoría de las inteligencias múltiples. Y al mismo tiempo, tener como material de indispensable e ineludible lectura a Read y su Educación por el Arte.

Y no olvidar el nodal trabajo pionero de nuestro Jesualdo Sosa, maestro y pensador sobre el que en el Círculo de Investigación del Taller Barradas- dirigido por el Licenciado Salomón Azar- realizamos una exhaustiva investigación, que culminó con el libro Canteras de Creación; libro que es consultado por estudiantes y profesionales de la docencia

*La creación infantil a través de su expresión, es el mejor, por no decir el único, lógico camino hacia el conocer, porque realiza con alegría y con amor, la exaltación del hombre a través de sus propias posibilidades, el reencuentro con su destino y nivela a todos los individuos en el sueño de poder alcanzar su aptitud conscientemente. (JESUALDO, 1960, p.14).*

Jesualdo no fue docente de niños pequeños, pero su idea sobre la creación infantil tiene plena vigencia también para ellos.

*Jesualdo resume su pensamiento en una frase donde afirma que <<la creación infantil a través de su expresión es el mejor, por no decir el único, lógico camino hacia el conocer, porque realza con alegría y amor, la exaltación del hombre a través de sus propias posibilidades, el reencuentro con su destino y nivela a todos los individuos en el sueño de poder alcanzar su aptitud conscientemente.>> (AZAR, 2005, p.14)*

*Para fundar una personalidad hay que llenarla de miradas, de voces oídas, de cosas tocadas, de mundos oídos y masticados. (SOSA)*

Es desde el amor, amor destinado a los niños, a los más desposeídos, que se han elaborado y llevado a la práctica métodos pedagógicos que apostaron por una educación, por una postura de amor que otorgara respeto y crecimiento en libertad, por nombrar solo algunos: Jesualdo Sosa, Herbert Read, Loris Malaguzzi, todos ellos por amor y luchando desde la revolución que ese amor puede producir. Acorde con la postura ecléctica del Taller Barradas nos nutrimos de variadas fuentes, enraizados en la Educación por el Arte, nos resulta muy afín la pedagogía de Reggio Emilia.

Personalmente, además, me nutro del pensamiento complejo, de un pensamiento que re-liga, que reconoce la cualidad compleja de la que estamos hechos, somos “*homo sapiens, demens, ludens*” y de nuestra posibilidad sempiterna de elección y la Dra. Cabanellas reconoce en el niño pequeño un ser complejo “*Necesitamos un paradigma educativo que conjugue la complejidad humana, en una relación circular, de vida, cultura, y arte. Comunicación con el adulto que observa, que aprende del niño y de su forma de sentir, conocer y comunicar*”. (CABANELLAS, 1990)

Y para aprender de los niños, dejarse sorprender por sus actitudes, sus transgresiones, su uso exploratorio y lúdico y aparece el placer, la gracia de compartir ese rato fuera del tiempo, con otra dimensión. Y diseñar un taller que implica y sus similitudes con el juego y uno diseña y el componente de misterio y cómo depende en gran medida del grupo destinatario y de lograr – o no- un buen clima de taller y el espacio/tiempo, ese espacio de fuerte semejanza con el tiempo de la fiesta, tiempo en el cual según Gadamer participan el arte y lo celebratorio, apartado del discurrir de la rutina y surge en ese lapso la capacidad de trasladarse hacia otros tiempos/espacios. Un lugar donde afinar la sensibilidad mediante la educación sensorial que cimenta y promueve un mejor conocimiento de uno mismo y del grupo. Surge el hecho estético, la “poiesis” a nivel individual pero también colectivo.

Cuando Morin nombra las figuraciones estéticas, está aludiendo a una de las más altas capacidades humanas, la de simbolizar, la de expresar su mundo interno, pero esa capacidad no nace mágicamente, es necesario cultivarla, en una paciente tarea, pues si bien la expresión es entendida por algunos autores como una pulsión de vida, esa expresión debe ser nutrida, alimentada, permitiendo que aflore en cada niño, sea él pequeño, hasta llegar al joven y el adulto. Ahora bien ¿cómo se brinda ese alimento imprescindible en la conformación de una personalidad integrada? Hay que permitir entrar en el juego, en la exploración, en la búsqueda que une los saberes propios con los grupales.

## 8.GENESIS DEL ACTO CREADOR

*“El arte es un estado de encuentro”*  
(Nicolás Bourriaud)

Vamos a adentrarnos en un territorio diseñado para favorecer el “*encuentro*”. Pero ¿en qué tipo de encuentro entraremos? Estamos pensando en destinatarios de primera infancia, específicamente en pequeños de un año y docentes que actualmente trabajen con ellos o que se están formando.

Y favorecer el encuentro implica –a nivel adulto- diseñar experiencias estéticas tejiendo un entramado complejo conformado por múltiples aspectos, y tomando al niño pequeño en su real complejidad: “*excluír todo el potencial que el ser humano nos demuestra en la infancia, cuando todavía no se ha perdido su complejidad, reduciendo sus matices, optimizando su funcionamiento en un sistema unidireccional*”. (CABANELLAS, 2005, p.130)

Es un ejercicio que se va perfeccionando con el uso, ese pasar de un estado adulto a un ponerse la camisetita del niño. Está muy relacionado con entrar en un estado de encantamiento. Un encantamiento que nos hace posible estrenar día a día la apertura sensorial, piel, manos, nariz, boca, oídos, ojos, miradas... El día comienza y con él nace el entusiasmo de una aventura, elegir un camino diferente cada día, estrenar rutas que alarguen un poquito la llegada a un destino. Un destino en el que se despliega los objetos encontrados, a los que accedemos por vías sensibles y con los cuales la inagotable capacidad creadora de quienes los reciben, dota de nuevos significados.

En nuestra praxis consideramos de nodal relevancia la emoción, que es reconocida e incentivada, en un ámbito en el cual, mediante actividades lúdico-exploratorias el docente, en un clima propicio, va dejando aflorar su capacidad creadora, de manera personal, y asimismo en creaciones corporales, sonoras, gráfico plásticas de múltiple formato. El docente o quien

se especializa en Educación por el Arte, va conociendo de modo vivencial los diversos materiales, y así va entendiendo como procede el niño. Cuando un niño ha podido conocer el barro, la arena, los crayones, las pinturas, va incorporando recursos materiales que se suman a percepciones y se plasman de modo global en creaciones propias, que llevan su huella creadora, única, irreplicable, inconfundible. Y paulatinamente va surgiendo en los niños la capacidad de simbolizar, aflora alrededor de los dos años, pero pequeños con una adecuada motivación lúdica y global, acceden a esta capacidad humana relevante y lo hacen utilizando su capacidad sensorial, emotiva, corpórea, aumentando así su mundo interior y su caudal comunicativo.

## 9. CONCLUSIONES

Mi camino ha sido y es múltiple, variado, entusiasmado: deseo compartir mi entusiasmo y mi estado de enamoramiento; hacia los niños, los jóvenes, los creadores. Día a día mis intereses crecen y el estado de encantamiento amoroso al estar en contacto con los niños, retroalimenta la pregunta, el asombro, el ser curiosa. Necesito rodearme de juguetes, de libros, de autores de teorías que me permitan continuar buscando y abriéndome a nuevas interrogantes.

Esperando que este trabajo, que relata una búsqueda creadora personal, pueda contribuir en cierta medida a aportar semillas que contribuyan en la elaboración del acto creador, y que se planteen nuevas interrogantes, destaco la relevancia que tiene aprender del niño, verlo en su camino, en su búsqueda en sus hallazgos, y tenerlo como modelo. En un mundo en el que lo único permanente es la noción de cambio, promovamos en los pequeños su actividad exploradora, cuestionadora y en definitiva su manera creadora de hacer mundos posibles. Y permaneciendo fieles a la Educación por el Arte estar abierto a nuevas tendencias, nuevos abordajes, acercar al niño pequeño al arte, a lo patrimonial, incorporando en el taller los escenarios estéticos tan amados por los niños.

## REFERENCIAS

- ABERASTURY, Arminda (1998) *“El niño y sus juegos”* Paidós Educador, Argentina.
- AUGÉ, Marc (2009) *“Los no lugares, Espacios del anonimato: Antropología de la Modernidad.”* Gedisa, Barcelona.
- BACHELARD, Gastón (1975) *“La poética del espacio”* Fondo de Cultura Económico, México.
- BENJAMIN, Walter (2015) *“Desembalo mi biblioteca, el arte de coleccionar”* José J, de Olañeta, Barcelona.
- BODEI, Remo (2013) *“La vida de las cosas”*, Editorial Amorrortu, Argentina.
- BOURRIAUD Nicolás (2015) *“Estética relacional”* Adriana Hidalgo, Buenos Aires.
- CABANELLAS, Isabel, (1990) *“Los orígenes de la imagen plástica en el niño”* UCM, Madrid.
- CABANELLAS, Isabel, ESLAVA, Clara, coordinadoras FORNASA. Walter (2005) *“Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía,”* GRAO, Madrid <https://es.scribd.com/doc/37638048/Los-juegos-Caillois> CAILLOIS, Roger:
- CIRCULO DE INVESTIGACIÓN Taller Barradas (2005) *“Canteras de creación, de la piedra a la forma”* Ediciones del Taba, Montevideo
- LECUYER, Catherine (2015) *“Educar en el asombro”* Plataforma Editorial, Barcelona.
- GADAMER, Hans George <file:///C:/Users/x/Downloads/56128168-El-Arte-Como-Juego-Simbolo-y-Fiesta-Gadamer.pdf>.
- GARDNER, Howard (2017) *“Estructuras de la mente” la teoría de las inteligencias múltiples* Fondo de Cultura Económico, México.
- GOODMAN, Nelson: (2013) *“Maneras de hacer mundos”* Antonio Machado, España.
- GOLDSMICH, Ellinor (2002) *“Educar en la escuela infantil”*, In-fancia, Octaedro, Barcelona. <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d091.pdf>
- HOYUELOS, Alfredo MALAGUZZI Y EL VALOR DE LO COTIDIANO. Ponencia presentada en el Congreso de Pamplona Diciembre-96 por: **Alfredo Hoyuelos** e Isabel Cabanellas.
- MAETERLINCK, Maurice (2004) *“La inteligencia de las flores.”* Longseller, España.
- MORIN, Edgar (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Santillana, Colombia..

PALACIOS, Jesús, CASTAÑEDA, Elsa Coordinadores ( n.f. )” *La primera infancia (0-6 años) y su futuro*” OEI Metas Educativas 2021 “Fundación Santillana, Madrid.

PALLASMAA, Juhani (2014) “*Habitar*” Gustavo Gili, España.

PORCHER, Louis y otros (1975) “ *La educación estética; lujo o necesidad?*” Kapelusz, Argentina

READ, Herbert , (1973) “Educación por el Arte” Paidós Buenos Aires.

SOSA, Jesualdo (1968)-”Antecedentes de mi Pedagogía de la expresión”- - Ed. Aquí poesía-Montevideo.

SOSA, Jesualdo - “Fuera de la escuela” Meridion-Buenos Aires.

TASSIN, Jacques, (2018) *Penser comme un arbre* editions Odile Jacob France

<http://comocrearhistorias.com/?p=1413> samuel Nicholson y teoría de las partes sueltas

<https://ddd.uab.cat/pub/athdig/15788946n0/15788946n0a6.htm> MEAD, George H. La naturaleza de la experiencia estética.

[http://www.revistacts.net/files/marchesi\\_metas\\_educativas\\_2021.pdf](http://www.revistacts.net/files/marchesi_metas_educativas_2021.pdf) . MARCHESI, Alvaro. Las Metas Educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios

[file:///C:/Users/x/Downloads/LAPRIMERAINFANCIA%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/x/Downloads/LAPRIMERAINFANCIA%20(1).pdf) PALACIOS, Jesús y CASTAÑEDA, Elsa. Coordinadores. *La primera infancia (0-6 años) y su futuro* Jesús.



**Josseline I. Cabanne** ([jobearn@yahoo.com](mailto:jobearn@yahoo.com))

Egresada de Instituto Uruguayo de Educación por el Arte Taller Barradas. Diploma: Postgrado Curso Virtual de Especialización en Educación Artística OEI. Diploma: “Historia, Cultura, Patrimonio” Claeh (2008) Estudios de Profesorado de Literatura en el Instituto de Estudios Superiores. Docente e Investigadora de Instituto Uruguayo de Educación por el Arte, Taller Barradas. Coordinadora Docente del Curso anual Primera Infancia Taller Barradas, inicio año 2016, Miembro del Equipo Docente del Taller Barradas encargada de Educación Artística ANEP-CODICEN: Docente Formadora destinado a Maestros Adscriptores: Maldonado, Canelones, Montevideo. Entre los años 2007 a la actualidad. Coordinadora de Taller de Areas Expresivas en Jardín Maternal del B.P.S hasta el año 2007. Profesora de CIEP Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica desde el año 1990 hasta el año 2012. Autora y

Coautora de Ponencias en Foros, Encuentros, Congresos de Educación Artística y de Patrimonio en el Uruguay y en el extranjero.

# O DESENHO COMO GRAFIA DA EXISTÊNCIA

Juliana Mendonça de Castro Palhares. **Brasil**

## RESUMO:

Entender a experiência estética como algo que transforma o espaço do cotidiano em campo para o extraordinário. A autora busca em sua narrativa de vida encontrar uma experiência primordial que transformou sua travessia e provocou desdobramentos que reverberam ainda hoje em seu corpo. O desenho é então compreendido como um processo de construção e grafia de uma existência, e, para além dos territórios sensíveis da autora, passa a habitar o seu olhar sobre a infância e suas grafias do viver.

**Palavras-chave:** Desenho. Experiência. Infância. Narrativas de si.

## RESUMEN:

Entender la experiencia estética como algo que transforma el espacio de lo cotidiano en territorio para lo extraordinario. La autora busca en su narrativa de vida encontrar una experiencia primordial que transformó su travesía y provocó desdoblamiento que resuenan, aún hoy, en su cuerpo. El dibujo es entonces comprendido como un proceso de construcción y grafía de una existencia, y, más allá de los territorios sensibles de la autora, pasa a habitar su mirada sobre la infancia y sus grafías del vivir.

**Palabras clave:** Dibujo. Experiencia. Infancia. Narrativas de si.

## ABSTRACT:

Understanding the aesthetic experience as something that transforms the everyday space into the field for the extraordinary. The author seeks to find, in her life narrative, a primordial experience that transformed her journey and led to outcomes that reverberate in her body to this day. Drawing is understood, therefore, as a construction process and the script of an existence, and, beyond the author's sensitive territories, starts to inhabit her regard towards childhood and her scripts for living.

**Keywords:** Drawing. Experience. Childhood. Self-narrative.

# INTRODUÇÃO: DESENHAR, EXISTIR E ATRAVESSAR

*Só uso a palavra para compor meus silêncios.*  
(Manoel de Barros)

Compreender a experiência da vida como uma travessia aberta ao encontro com o desconhecido: permitir ser matéria que se maravilha e se assombra com o mundo. Arriscar se tornar um narrador de seu próprio existir e na trajetória do vivido descobrir ser o desenho sua substância secreta de existência.

O presente artigo parte da conceituação sobre a experiência estética e sua capacidade de transformar o cotidiano, em um acontecimento que ultrapassa o ordinário e o transforma. Através da perspectiva [auto]biográfica, procurou-se uma experiência que se qualificou como essencial dentro da estrutura vivencial da autora.

A investigação relaciona-se com o processo de pesquisa de Doutorado, em andamento, denominada *METÁFORA E INFÂNCIA: a metáfora na produção visual e nas experiências artísticas em Artes Visuais na Educação Infantil*<sup>1</sup>. A pesquisa investiga a presença e forma de manifestações metafóricas nas produções e experimentações artístico-visuais das crianças de um a cinco anos. Um dos pontos estruturantes da pesquisa é o estudo das experiências estéticas e sua potencialidade na [re]construção de sentidos e, neste contexto, a pesquisadora avaliou ser necessário e enriquecedor, compreender e refletir sobre suas experiências estéticas mais relevantes e a maneira como elas são essenciais para sua formação como artista, docente e pesquisadora.

A [auto]investigação levou ao entendimento do desenho como um meio de existência, subversão e construção de sentidos para o mundo. O mergulho chegou à infância, aproximou-se do chapéu de palha e dos olhos contemplativos do avô sobre a natureza. Entre folhas caídas coloridas de outono, cantos de passarinho e o conhecimento sobre as rãs, iniciou-se a grafia de uma existência poética.

---

<sup>1</sup> Pesquisa de Doutorado da autora, sob orientação da Profa. Dra. Lucia Gouvêa Pimentel, em processo de desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais.

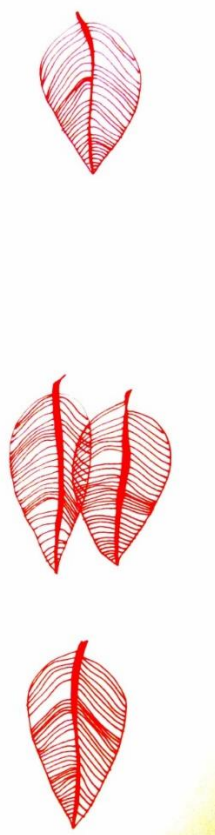


Imagem 1: No ar (caneta hidrocor sobre papel).  
Fonte: PALHARES, 2017.

As linhas que nasceram na infância se tornaram urdidura essencial para a tessitura da vida. Desenhar torna-se um ato para [sobre]viver, para completar a travessia de *ser-no-mundo*<sup>2</sup> e transmutar o *corpo-devir* em campo privilegiado para a invenção e o sensível.

Na ação de atravessar a vida, a autora encontra a infância de outrem. O olhar para a criança e suas grafias reverbera no *corpo-artista-professora-pesquisadora* possibilitam o reencontro entre as linhas de uma menina que fez do desenho uma trajetória de existência e as crianças de agora que transformam seus afetos em traços poéticos. Contemplar a infância, mediar seu encontro com a matéria expressiva e apreciar os desdobramentos do *corpo-criança* ao ser tocado pela experiência artística tornam-se ações que expandem e sensibilizam o *corpo-estético* da autora.

---

<sup>2</sup> As palavras em itálico ligadas por hífens foram “criadas” pela autora e pontuam o estabelecimento de uma relação, uma continuidade entre suas partes. A exceção é a expressão *ser-no-mundo* que pertence a Edmund Gustav Albrecht Husserl (1859-1938). Husserl foi um filósofo e matemático alemão que criou e estabeleceu a escola da fenomenologia.

## A TRAVESSIA DA EXPERIÊNCIA

O caminhar pressupõe que a cada passo o mundo mude  
em algum aspecto e que algo também mude em nós.  
(Ítalo Calvino)

Olho para os desenhos, os escritos e o recorte do mundo presente nas fotografias. As linhas que traço, as palavras que desenho e o detalhe que colho nas fotos, dizem de meu corpo com tanta veemência, que silêncio. Percebo que um fio do invisível permeia a tessitura das escolhas e tecem uma trama sensível para a minha existência. As perguntas nascem juntas com a reflexão: qual é o possível fio que percorre a minha travessia pela vida e traz em sua essência o território fundamental de meu *ser-no-mundo*? Qual é a morada primeira das linhas, das palavras e do olhar?

Pensar nas experiências que me formam e constituem uma grafia, por vezes invisível, que narram de forma silenciosa a maneira como olho o mundo, as linhas que crio e os outros que escolho encontrar, criaram a necessidade de um exercício investigativo que provocou um mergulho na instância mais profunda de meu corpo. Para que o exercício se estabelecesse foi necessário vasculhar a memória, permitir que os afetos tocassem novamente minha pele, fazer da coragem passo para trilhar o que já foi e descobrir novos sentidos que desenham o meu existir. Segundo Larrosa Bondía (2002), “fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso”. (p.25).

O ato de buscar as experiências primordiais que de alguma forma provocaram um deslocamento da matéria cotidiana e me lançaram de forma irremediável no que me faz um *corpo-sujeito*, significa investigar as experiências que têm em sua natureza o caráter estético. A experiência estética acontece onde o sujeito se dispõe ao mistério e pode, então, viver uma experiência em completude. O envolvimento total de meu *ser-no-mundo* na travessia da experiência estética traz em meu *corpo-experiência* instâncias várias que se relacionam: o imaginário, a percepção, o sentir, os afetos, a razão, a metáfora, o ambiente, o outro e as vivências passadas. A trajetória da vivência estética propicia a criação de novos sentidos para o viver, integram os fios da existência em uma sensação de plenitude. Segundo Dewey, “a experiência estética – em seu sentido estrito – é vista como inerentemente ligada ao ato de criar” (2010, p.129).

Viver a experiência e depois narrar a experiência são ações que se complementam dentro de um processo de [auto]investigação. A narrativa dá luz à experiência estética do

viver, oferece a oportunidade de desdobrar o vivido e, ao fazê-lo, torná-lo outro instante de existência.

Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER, 1987, p. 143).

A dimensão biográfica deve assim ser entendida como uma elaboração cumulativa e integrativa da experiência segundo uma hermenêutica que faz da trama narrativa seu modo de apreensão e de inteligibilidade da vida. (DELORY-MOMBERGER, 2016, p. 136).

Ao olhar a minha história, procurei encontrar uma experiência que ainda hoje se desenha em meu corpo. Um momento de deslocamento que reverberou em minha travessia, como algo que se grafou em voz clara, e, por isso, fez transbordar o silêncio e se construiu como uma morada para a minha existência.

No meu exercício para compreender a travessia vivida que me fez *artista-professora-pesquisadora*, e, nesse processo de investigação elucidar os territórios que escolho olhar e os achados que acolho, percebi que um dos principais elementos que me constituem é o desenho. O ato de desenhar se configurou na minha história, desde a mais tenra infância, como uma forma de subverter o ordinário e construir sentidos para o mundo.

O desenho se fez matéria afetiva para narrar o meu existir. Dentre todas as experiências vividas escolhi narrar a substância sensível de minhas linhas, que iniciaram sua travessia aos cinco anos de idade, quando para tecer sentidos ao vivido comecei a desenhar os objetos que habitavam o meu cotidiano. Narrar essa experiência significa encontrar a essência contemplativa de meus olhos, perceber o instante de existência que fez com que a poesia se constituísse como a minha forma de apreciar o mundo.

## O DESENHO COMO GRAFIA DA EXISTÊNCIA

Hoje eu desenho o cheiro das árvores.  
(Manoel de Barros)

No princípio vieram as insignificâncias. Para dizer sobre o que constrói meu *ser-artista-professora* preciso reencontrar a menina que fui, e, que ainda hoje permanece no pergaminho secreto do meu corpo. Das preferências de minha criança guardo apreço pelo

mistério das asas das libélulas, os ocres da terra molhada, o silêncio que precede o canto do bem te vi e o cheiro saboroso da caixa de lápis de cor.

Antes de traçar as primeiras linhas, vieram os olhos contemplativos de meu avô. Meu avô João era um homem de silêncios dilatados que gostava de ler dicionários e escutar cantatas de Bach. O maior de seus encantamentos morava na observação sensível da natureza. João me ensinou a compreender os azuis que habitam o céu, a preparar a terra para acolher as sementes, a tecer a espera necessária para o crescer das plantas e a ouvir o aprendizado dos passarinhos.

A minha inadaptação nas escolas de Educação Infantil fez com que a minha primeira escola fosse a sombra do chapéu de palha do meu avô. O corpo tecido na simplicidade e na erudição de João se tornou meu quintal, meu espaço de infância expandida e acolhida em seus despropósitos. O olhar de meu avô aumentava o mundo, fazia das conchas dos caramujos um universo a se descobrir. Com ele aprendi a amar as miudezas: a passagem do tempo nas folhas, os marrons da casa do João de Barro e o primeiro rosa que habita os hibiscos.

Com meu avô aprendi a contemplar o viver, a compreender que a poesia não é apenas um gênero literário, mas uma forma de olhar o mundo. O olhar contemplativo de João habita hoje os meus olhos. Olhar que pede pausa, que se maravilha e silencia frente à beleza desprovida de miragens presente na simplicidade do cotidiano.

Minha criança cresceu desenhando os objetos da casa, numa busca incessante para significar o seu mundo. Tinha apreço pelas coisas miúdas: pregos perdidos, folhas caídas, dobradiças e detalhes pintados das louças. Sobre os olhos aturdidos de minha mãe, que não conseguia compreender a minha natureza, cresci construindo os sentidos a partir da travessia dos meus desenhos. Desenhar tornou-se uma maneira de silenciar o tempo, de criar a eternidade dentro de grafias diminutas e transformar um ato de subversão em sobrevivência poética.

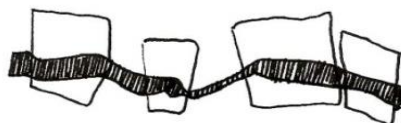


Imagem 2: Os recortes de João (nanquim sobre papel).  
Fonte: PALHARES, 2013.

Dentro dos meus pequenos achados da infância trago na memória as caixas de fósforos onde criava formigas, o negro da pele e do fumo de rolo da Tê, os zumbidos de marimbondo, os poemas que meu pai deixava embaixo do prato de minha mãe e as flores no cabelo do disco da Bethania. A minha menina tinha cabelos despenteados, pés descalços, pele coberta de terra e olhos encantados para colher o mundo: meu imaginário é e foi meu território de encontro e perdição.



Imagem 3: Sem título (grafite sobre papel).  
Fonte: PALHARES, 1993.

As linhas que traçavam os pequenos achados do dia a dia começaram pouco a pouco a desenhar os meus contornos. O desenho se inscreveu em meu corpo como uma borda e ao mesmo tempo como possibilidade de ruptura e expansão. No caminhar da minha infância, adolescência e vida adulta, desenhar se tornou um ato para existir: uma maneira de grafar as miudezas do visível e encontrar os territórios imensuráveis que habitam o invisível.

A cada linha que grafo, [re]desenho o meu existir no mundo. A menina que começou seus traçados aos cinco anos fez do desenho seu ofício na vida. Na travessia do viver, escolhi transmutar minha matéria sensível em traços para significar os afetos e encontrar os sentidos. Desenhar faz do meu corpo um território poético, um testemunho de existência aberto à possibilidade da linha ainda desconhecida e ao devir.

# O DESENHO NA INFÂNCIA: TESSITURAS DA MINHA HISTÓRIA AO ENCONTRAR A GRAFIA DO CORPO-CRIANÇA

Tudo o que não invento é falso.  
(Manoel de Barros)

Contemplo o *corpo-criança* se metamorfosear em desenho: a linha nasce na ponta dos pés, percorre a barriga, atravessa os olhos para enfim nascer plena e impressa no suporte do papel. Há dezoito anos escolhi habitar meus olhos com os traços polimorfos da infância. O mistério invisível que habita o emaranhado das garatujas e a delicadeza da linha que constrói seu primeiro autorretrato, são para mim um espaço para maravilhar-me e [re]encontrar as primeiras grafias que reverberam em meu corpo.

No processo de refletir sobre minhas experiências essenciais e perceber a importância do desenho em meu existir, comecei a compreender a relação que estabeleci com a infância e suas grafias. As minhas vivências na infância e a estruturação do desenho como forma de existência e construção da realidade tiveram uma importância tal que ao olhar minha história, deparo-me colhendo as linhas, os traços e os despropósitos das crianças dentro do espaço da escola.



Imagem 4: *Corpo-percurso* (experimentação com crianças de 1 a 3 anos).  
Fonte: PALHARES, 2013.



Imagem 5: Sem título (nanquim sobre papel).  
Fonte: PALHARES, 2014.

A linha intensa que se revela na Imagem 4 traz em sua impressão silenciosa o arranjo de um *corpo-criança* que se transmuta em gesto e traço. A travessia da grafia sobre o papel narra caminhos com reentrâncias, possibilidades de pausa e transformação. A linha que me atravessa tece emaranhados e costuras enquanto observa as crianças. A Imagem 5 faz parte de um diário que foi construído durante minha dissertação de Mestrado e tanto meus desenhos quanto as escritas nasceram do olhar sobre as experiências estéticas da infância. Percebo que a coragem para me lançar sobre o papel, a entrega necessária para fazer do branco da folha um território poético para as grafias, é a mesma que lança as crianças em seu encontro com a matéria expressiva e constrói a possibilidade de tocar o sensível.

O exercício de apreciar as linhas da infância e as minhas próprias grafias faz com que os sentidos de meu existir se alarguem, tomando de assalto o meu olhar e meus afetos, tornando as grafias das crianças um *corpo-desenho* que percorre meus traços e [re]desenha a pausa necessária para acolher o desconhecido. Nas terras desmedidas da infância onde o corpo se transmuta em céu, em folha e vento, desenhar anuncia os amores, as descobertas e o encontro com o outro.

Os voos e os pousos ligam-se intimamente uns aos outros; não são um punhado de alçamentos não relacionados, seguidos por alguns saltinhos igualmente não relacionados. Cada lugar de repouso, na experiência, é um vivenciar em que são absorvidas e incorporadas as consequências dos atos anteriores, e, ao menos que esses atos sejam de extremo capricho ou pura rotina, cada um traz em si um significado que foi extraído e conservado. (DEWEY, 2010, p. 140).

Olhar o desenho das crianças modifica a observação de minhas linhas, como o lugar de repouso de Dewey (2010) que torna-se potência estética para transformar o cotidiano. O desenho infantil, segundo Merleau-Ponty (2007), não é uma representação do mundo, mas uma forma de exprimir os afetos e encontros com este mesmo mundo. Penso que ao observar e testemunhar o instante em que o *corpo-criança* se transmuta em grafia, também faço das minhas linhas um campo relacional, um *corpo-poético* que se revela em traço e não representa: apenas é.



Imagem 6: Autorretrato (experimentação com crianças de 4 anos).  
Fonte: PALHARES, 2009.



Imagem 7: Autorretrato com margaridas (nanquim e lápis de cor sobre papel).  
Fonte: PALHARES, 2016.

No processo de *ser-no-mundo* a tessitura da construção da própria imagem se faz junto a outrem. Ao observar a construção do autorretrato feita pelas crianças percebo que mais do que traçar a borda de sua imagem, o ato de se fazer desenho é um campo de transbordamento de sentido, afetos e mistérios. O desdobrar-se sobre si mesmo torna-me um espaço para encontrar o outro e o espelho de seus olhos: contemplo o espelho dos olhos da infância para me fazer desenho e assim torno-me um território aberto para a afecção e o maravilhamento.

A finalidade é marcar no papel um traço de nosso contato com esse objeto e esse espetáculo, na medida em que fazem vibrar nosso olhar, virtualmente nosso tato, nossos ouvidos, nosso sentimento do acaso ou do destino ou da liberdade. Trata-se de dar um testemunho, e não mais de fornecer informações. O desenho não deverá mais *ser lido* como antes, o olhar não mais o dominará, não mais buscaremos nele o prazer de abarcar o mundo; ele será recebido, nos dirá respeito como uma fala decisiva, despertará em nós o profundo arranjo que nos instalou em nosso corpo e através dele no mundo, terá a marca de nossa finitude, mas assim, e exatamente por isso, nos conduzirá à substância secreta do objeto do qual só tínhamos, há pouco, o invólucro. [...]. Os meios de expressão da criança [...] quando tiverem sido retomados deliberadamente por um artista num verdadeiro gesto criador, nos darão a ressonância secreta pela qual nossa finitude se abre ao ser do mundo e se faz poesia. (MERLEAU-PONTY, 2007, p. 243-244).

Tornar a matéria da sensível em substância tátil e transformada em linha. As grafias de minha infância e da infância de outrem se inscrevem no pergaminho do meu corpo, refazem travessias do vivido e abrem de forma plena as possibilidades do que está por vir. A transmutação de meu corpo se faz no encontro com o *corpo-criança*: a infância me atravessa e se instala em mim como uma possibilidade para a construção do poético. Contemplar a infância traz para a minha travessia como *ser-no-mundo* o desafio de me [re]inventar e acolher, com a delicadeza necessária, as linhas e emaranhados que as crianças tecem em seu existir pois, desenhar pode ser a grafia de uma existência que traz em suas linhas os amores, as perdas, os encantos e o silêncio necessário para se ouvir a vida.

## **DESENHO-DEVIR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Pensar o desenho como uma grafia para a existência implica em conceber o campo da Arte como um espaço privilegiado para a experiência e a transformação do existir. Nesse sentido o presente artigo pode ser mais um ponto de reflexão para se pensar a Arte como área de conhecimento, dotada de elementos e estruturas próprios que transcendem a linguagem, pois, o desenho não fala sobre a existência, ele é abordado aqui como o próprio existir.

O artigo aborda o desenho na infância e a sua relevância como meio de expressão e manifestação estética relacionando-se com as investigações desenvolvidas na pesquisa de Doutorado *METÁFORA E INFÂNCIA: a metáfora na produção visual e nas experiências artísticas em Artes Visuais na Educação Infantil*. O ato de debruçar sobre a própria experiência estética e esmiuçá-la para compreender o valor do desenho na história de vida da pesquisadora corrobora para a reflexão sobre a importância de se promover experiências artísticas na infância, percebendo-as como um campo de construções vivenciais e expressivas significativas e potentes para a construção de sentidos e saberes.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. (2013). *O livro das ignorâncias*. São Paulo: Editora Leya.

CALVINO, Italo. (2010). *Coleção de Areia*. Tradução Maurício Santana Dias. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras.

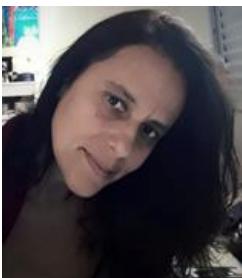
DELORY-MOMBERGER, Christine. (2016). A Pesquisa Biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. In: *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*. Salvador, UNEB, n.01. p. 133-147.

DEWEY, Jonh. (2010). *Arte como Experiência*. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes.

HEIDEGGER, Martin. (1987). La esencia del habla. In: *De camino al habla*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

LARROSA BONDÍA, Jorge. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, Anped, n. 19. p. 20-28.

MERLEAU-PONTY, Maurice. (2007). *A prosa do mundo*. São Paulo: Cosac Naify.



**Juliana Mendonça de Castro Palhares.** ([ju.palhares1@gmail.com](mailto:ju.palhares1@gmail.com))  
Doutoranda, Mestre em Artes e Bacharel em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes da UFMG. Professora de Artes Visuais da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Autora de livros didáticos de Arte para o Ensino Fundamental e Médio. Fundadora e integrante do Grupo Matraca – Teatro e Bonecos. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas (CNPq).

# DESIGN, VISUALIDADE E EFEMERIDADE NOS TAPETES DE CORPUS CHRISTI EM SÃO LUIZ DO PARAITINGA

Ana Mae Barbosa y Robson Alves dos Santos. **Brasil.**

## RESUMO

O presente artigo tem por objetivo a análise do design presente nos tapetes da festa de Corpus Christi realizada na cidade de São Luiz do Paraitinga, interior de São Paulo. Para o desenvolvimento do artigo optou-se pela pesquisa etnográfica e iconográfica realizada em dois anos consecutivos – 2016 e 2017. O design popular presente na elaboração e nas técnicas de confecção em consonância com materiais industrializados e reaproveitamento de outros constitui a formação de uma visualidade para os tapetes que exercem uma função sagrada, porém efêmera para a comunidade que os desenvolve.

**Palavras-Chave:** Design; Cultura popular; Estudos Visuais, Religiosidade.

## RESUMEN

El presente artículo tiene por objetivo el análisis del diseño en las alfombras de la fiesta de Corpus Christi realizada en la ciudad de São Luiz do Paraitinga, interior de São Paulo. Para el desarrollo del artículo se optó por la investigación etnográfica e iconográfica realizada en dos años consecutivos - 2016 y 2017. El diseño popular en la elaboración y en las técnicas de confección en consonancia con materiales industrializados y reaprovechamiento de otros constituye la formación de una visualidad para las alfombras que ejercen una función sagrada, pero efímera para la comunidad que los desarrolla.

**Palabras clave:** Diseño; Cultura popular; Estudios Visuales, Religiosidad.

## ABSTRACT

This article has the objective of analyzing the design present on the rugs of the Corpus Christi party held in the city of. For the development of the article, we opted for ethnographic and iconographic research carried out in two consecutive years - 2016 and 2017. This kind of popular design that is elaborated with industrialized materials and reutilization of others, constitutes the formation of a visuality for the carpets that perform a sacred, but ephemeral, function for the community that develops them.

**Keywords:** Design; Popular culture; Visual Studies, Religious Studies.

## INTRODUÇÃO

A construção imagética e o diálogo visual proposto pela elaboração dos tapetes para a procissão de *Corpus Christi*, na cidade de São Luiz do Paraitinga, São Paulo, oferece uma gama de possibilidades de pesquisa que envolve questões referentes à área de *design*, ao campo da cultura popular e religiosidade presente nas manifestações da população da cidade, envolvida na sua confecção.

O trabalho desenvolvido por pessoas comuns, não *designers* envolve conhecimento de materiais e técnicas que oferecem campo de pesquisa para as áreas envolvidas – *design* e cultura popular.

Minha experiência de pesquisa na cidade de São Luiz do Paraitinga começou há cerca de doze anos, visitando a cidade, participando de eventos e situações cotidianas e observando tais manifestações pela lente da cultura popular, tendo acompanhado em outros anos a feitura dos tapetes para a procissão, percebendo as transformações das técnicas e materiais utilizados, aliado a outros olhares, menos analiticamente, em outras cidades do interior de São Paulo como Itapecerica da Serra e Embu-Guaçu.

No ano de 2017, ao associar o olhar de pesquisadores em arte e cultura popular com o de pesquisadores em *design*, pudemos perceber de forma diferente o que ali se desenrolava na evolução de técnicas, materiais, visualidade, constituindo-se em projetos que culminariam nas imagens que preencheram as ruas e posterior aproveitamento sustentável dos mesmos materiais.

Aliando a pesquisa etnográfica e iconográfica com o auxílio de entrevistas não estruturadas busca-se, com o presente trabalho, propor caminhos e reflexões para pesquisas de *design* associadas à cultura popular e à religiosidade presente na tradição da cidade de São Luiz do Paraitinga, cidade paulista do Vale do Paraíba que mantém tradições da cultura caipira.

## SÃO LUIZ DO PARAITINGA

São Luiz do Paraitinga é uma cidade localizada no Vale do Paraíba, interior paulista a cerca de 170 quilômetros de São Paulo.

São Luiz do Paraitinga foi fundada em 1769 por bandeirantes oriundos de Taubaté, Mogi das Cruzes e Guaratinguetá. Foi elevada a vila e sede de conselho em 1773, tornando-se cidade em 1857.

A exploração de metais, pedras preciosas e índios, tornou a região ponto de passagem aos bandeirantes que se dirigiam às Minas Gerais, dando origem a vários núcleos de povoamento – Mogi das Cruzes, Jacareí, Taubaté e Guaratinguetá.

A pesquisadora Adriana de Oliveira Silva, aponta que

[...] nessa época, também foi fundado um povoamento junto ao rio Paraitinga (Parahytinga, em tupi-guarani “águas claras”), entre Taubaté e Ubatuba, lugar que havia um posto avançado por onde passavam o café e o ouro mineiro em direção ao litoral. Em maio de 1769, esse povoamento recebeu o nome de São Luiz e Santo Antônio do Paraitinga, tendo como padroeira Nossa Senhora dos Prazeres (SILVA, 2013, p. 23-24).

Segundo informantes, a escolha do local para fundação da cidade se deu quando a tropa seguia pela região levando em uma carroça a imagem de São Luiz de Tolosa, atual padroeiro da cidade. Contam que, ao chegar ali, a carroça atolou e não saía do lugar por mais que a empurrassem. Para aliviar o peso, retiraram de cima dela a imagem do santo e na mesma hora puderam empurrar a carroça. Ao colocarem a imagem na carroça para que pudessem seguir viagem, a mesma atolou novamente. Quando tiravam a imagem conseguiam empurrá-la, mas, se colocavam a imagem nela novamente, novo atolamento acontecia. Isso, segundo os informantes, aconteceu várias vezes e a tropa entendeu que era ali que o santo queria ficar e com isso, fundou-se a cidade.

A cidade é constituída de um conjunto arquitetônico de casarões coloniais do século XIX, declarados de interesse paisagístico pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico (Condephaat), dividindo-se em área urbana e área rural, com várias casas de fazenda.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2015, estima-se população de cerca de 10.700 pessoas vivendo nas áreas urbanas e rurais, incluindo o distrito de Catuçaba, com maior incidência de propriedades rurais.

A cidade mantém diversas tradições de ordem profanas e religiosas, inseridas no calendário, tais como o carnaval, com marchinhas tradicionais e blocos, a Festa do Divino, Semana Santa, *Corpus Christi*, Arraiá do Chi Pul (segundo informantes provável onomatopeia para o som dos rojões) e Festa do Saci.

A presente pesquisa tem como foco a área urbana da cidade, pelas ruas ao redor da Igreja Matriz de São Luiz de Tolosa por onde passa a procissão de *Corpus Christi*, finalizando na Igreja de Nossa Senhora do Rosário.

## A PROCISSÃO DE CORPUS CHRISTI

A festa de *Corpus Christi* surgiu no século XIII, na Bélgica, na Diocese de Liège, por iniciativa da freira Juliana de Mont Cornillon (1193-1258) e foi instituída pelo Papa Urbano IV (Bula *Transiturus*) a ser celebrada na quinta-feira após a festa da Santíssima Trindade, que acontece no domingo logo após o Pentecostes, no calendário litúrgico católico. O evento consta de uma missa, procissão e adoração ao Santíssimo Sacramento (SOARES, 2015).

A primeira procissão de *Corpus Christi* aconteceu na paróquia de Saint Martin, em Liège, em 1230. Uma curiosidade, segundo o professor Felipe Aquino<sup>1</sup>, no princípio, a procissão eucarística acontecia apenas dentro da igreja, sem a saída do Santíssimo pelas ruas, o que foi instituído somente com o Concílio de Trento (1545-1563).

Para os católicos, o dia de *Corpus Christi* é a data onde a igreja comemora o Santíssimo Sacramento da Eucaristia, o corpo de Cristo, e para eles, nesta festa está contido o próprio Cristo que vai às ruas na procissão.

Segundo Américo Pellegrini Filho (1985), para esta festa, em muitas cidades paulistas se mantinha (e se mantém) a tradição de enfeitar as ruas por onde a procissão passará com tapetes confeccionados com vários e diversos materiais – serragem, folhas, flores e outros objetos como uma homenagem para o Corpo de Cristo passar.

Segundo Maurílio Guimarães Soares (2015, p. 4),

A tradição de fazer o tapete com folhas e flores teve origem em Portugal e chegou ao Brasil através dos imigrantes açorianos. Essa tradição praticamente desapareceu naquele país, mas foi mantida nos Açores. É uma das mais tradicionais festas do Brasil e é comemorada no país desde a chegada dos portugueses.

O sacerdote vai à frente da procissão carregando o ostensório (Figura 1), objeto de metal dourado, utilizado para expor a hóstia já consagrada por ele. Desta forma, durante a procissão, a hóstia consagrada que vai à frente do cortejo, simboliza o corpo de Cristo que sai da igreja, pelas ruas da cidade, para abençoar pessoas, famílias e a própria cidade. Segundo o Senhor Antonio Domingues, conhecido como *Seu Nenê Coringa*, São Luiz é a única cidade onde a hóstia consagrada sai para as ruas e visita todas as ruas, diferente das outras procissões da cidade.

---

<sup>1</sup> Cf.: História da Festa de Corpus Christi (AQUINO, 2017).

O sacerdote é o primeiro a passar sobre os tapetes confeccionados para a procissão e, após isso, as pessoas que acompanham o trajeto o fazem também, desmanchando o trabalho realizado pelas pessoas da comunidade, dando o tom da efemeridade para a criação que discutiremos neste trabalho.



**Figura 1** – Ostensório  
Fonte: Acervo do pesquisador (2016).

## TAPETES DE CORPUS CHRISTI: DESIGN, PROJETO E MATERIAIS

No Brasil, faz parte da tradição popular ornamentar as ruas por onde passará a procissão de *Corpus Christi* com tapetes coloridos ornamentados com desenhos de temáticas e inspirações religiosas.

Na cidade de São Luiz do Paraitinga, campo desta pesquisa, a feitura dos tapetes tem início na noite anterior à procissão, por volta das vinte e uma horas, atravessando uma parte da madrugada com continuidade ao longo da manhã do dia de *Corpus Christi*, até cerca das treze horas, deixando tudo pronto para a procissão que neste ano teve uma modificação: anteriormente, a procissão terminava com a missa; mas neste ano a procissão aconteceu após a realização da missa de *Corpus Christi*.

A confecção dos tapetes se dá por representantes da comunidade, que se voluntariam para ajudar em sua feitura. Neste ano, além da população em geral e fiéis ativos na igreja católica – ministros, catequistas, legionários de Maria e outros – a feitura dos tapetes contou com grupos de alunos e jovens. Segundo depoimentos das pessoas que tradicionalmente

participam desse fazer popular, o envolvimento de jovens é uma forma de passar a tradição para as outras gerações e, com isso, dar continuidade àquilo que se mantém por tantos anos.

Partindo do registro iconográfico realizado em 2011, percebe-se uma alteração nos materiais e nas técnicas utilizadas para a feitura dos tapetes na cidade.

Para pensar os tapetes enquanto *design*, pode-se apontar as práticas *projetuais* ali envolvidas levando em conta que segundo Anne Balsamo (2010 apud POSSATI et al., 2014) *design* pode ser definido como “um conjunto de ações que resultam na elaboração de um produto final”, o que vem ao encontro da ideia de *design* utilizada na elaboração deste trabalho.

Se buscarmos complementar esta ideia, podemos nos apoiar nas ideias de Krucken (2009) que afirma existirem vários conceitos e interpretações para a palavra *design*, onde esta se refere tanto ao desenho como ao projeto e ao planejamento de produtos, serviços e sistemas, aqui se referindo às práticas *projetuais* para o desenho, a escolha dos materiais e das técnicas para a feitura dos tapetes de *Corpus Christi*, pois, ainda, segundo Krucken (2009, p. 42), “[...] quando falamos em design estamos nos referindo à mediação de dimensões imateriais (imagens e ideias) com materiais (artefatos físicos)”; neste caso a relação existente entre as ideias (e imagens) e a sua materialização nos tapetes.

Ainda que diferentes daquelas usadas na área de *design*, aqui chamado de *design* oficial, ao projetar os tapetes de *Corpus Christi*, o homem, não designer, empiricamente faz uso de técnicas utilizadas que poderiam ser comparadas, dentro do saber tradicional e popular, àquelas usadas pelo profissional do *design*.

Dentre as técnicas utilizadas para a feitura dos tapetes deste ano, o uso do estêncil chamou a atenção, pois, anteriormente, usavam tais estênceis feitos de papel manilha, *kraft* ou cartolina e, este ano, presenciei o uso dos mesmos confeccionados com madeira compensada ou placas de MDF (*Medium Density Fiberboard*) recortadas com serra tico-tico, dando maior durabilidade ao material e mantendo o padrão dos temas ali desenhados – flores, caules, formas geométricas (Figuras 2, 3 e 4)



**Figura 2** – Uso de estêncil de MDF  
Fonte: Acervo do pesquisador (2016)



**Figura 3** – Estêncil de MDF  
Fonte: Acervo do pesquisador (2016)



**Figura 4** – Contorno geométrico feito de madeira

Fonte: Acervo do pesquisador (2016).

Os materiais utilizados para a confecção dos tapetes passaram por algumas modificações em relação há outros anos, conforme observação em campo. Para este ano os

tapetes foram confeccionados com calcário dolomítico<sup>1</sup> (na cor branca, natural) ou tingido com pó Xadrez<sup>2</sup> (Figura 5); serragem e pó de serragem, pó de café, trato (capim moído para dar ao gado) (Figura 4), flores (bico de papagaio) e folhas naturais, embalagens de ovos (Figura 6), tapetes de crochê (Figura 7), flores e folhas confeccionadas em feltro (Figura 8) e TNT (tecido não tecido).

Para elaboração dos desenhos faz-se o risco com giz branco para posterior preenchimento com os materiais selecionados. Nota-se, para isso, a presença de um pensar *projetual* onde, enquanto riscam contornos retos (com uso de barbante) ou os desenhos com motivos religiosos, marcam (com giz) os materiais que serão utilizados para aqueles tapetes. (Figuras 9, 10 e 11).

O planejamento aqui realizado aproxima-se de práticas *projetuais*, sinalizando direcionamento para a feitura dos tapetes, evitando, assim, improvisos que possam deixá-los desalinhados ou fora dos padrões esperados segundo a tradição luizense, constituindo-se num *design* associado à religiosidade popular.

Os motivos e imagens dos tapetes são detalhadamente planejados pela comunidade envolvida, para posterior desenho e execução do projeto.



**Figura 5** – Calcário Dolomítico e pó Xadrez®  
Fonte: Acervo do pesquisador (2016).

---

<sup>2</sup> O calcário dolomítico é utilizado para fins agrícolas com a função de corrigir a acidez do solo e fornecer cálcio e magnésio que são indispensáveis para a nutrição das plantas.



**Figura 6** – Embalagem de ovos para contorno das flores  
Fonte: Acervo do pesquisador (2016).



**Figura 7** – Tapetes de crochê  
Fonte: Acervo do pesquisador (2016).



**Figura 8** – Flores e folhas de feltro  
Fonte: Acervo do pesquisador (2016).



**Figura 9** – Traçado de imagem  
Fonte: Acervo do pesquisador (2016).



**Figura 10** – Preenchimento do traçado  
Fonte: Acervo do pesquisador (2016).



**Figura 11** – Indicação do material a ser utilizado  
Fonte: Acervo do pesquisador (2016).

## TAPETES DE CORPUS CHRISTI: CULTURA, VISUALIDADE E EFEMERIDADE

A tradição dos tapetes de *Corpus Christi* constitui uma das muitas manifestações da religiosidade popular presentes na cultura popular brasileira. Com algumas diferenças em sua feitura, de cidade para cidade, a função dos tapetes permanece a mesma: a passagem do corpo de Cristo pelas ruas por onde passa a procissão.

O envolvimento das pessoas para sua feitura reflete a importância da fé que se mantém na religiosidade popular, passada tradicionalmente de uma geração para outra, constituindo-se de elemento simbólico deste ou daquele povo uma vez que “a natureza simbólica das festas e seu forte apelo aos sentidos humanos estão na base de sua notável dimensão estética e capacidade de resistência à usura do tempo” (CAVALCANTI, 1998-2012, p. 2). Com isso a permanência da tradição dos tapetes de *Corpus Christi* constitui-se em elemento identitário daqueles ali envolvidos.

A visualidade presente na construção imagética dos tapetes aponta para símbolos religiosos presentes no cotidiano católico da comunidade, associados à eucaristia (cálices, hóstias, santos), além de flores e outros elementos visuais. Na cidade de São Luiz do Paraitinga, além de símbolos comuns, presentes em outras cidades, em um dos tapetes fez-se a imagem de São Luiz de Tolosa, padroeiro da cidade (Figura 12). Em anos anteriores, além da presença do santo padroeiro fez-se também a imagem de Nossa Senhora das Mercês, santa que dá nome à capela onde se encontra a sua imagem.



**Figura 12** – São Luiz de Tolosa  
Fonte: Acervo do pesquisador (2016).

Os tapetes de *Corpus Christi*, em São Luiz do Paraitinga, oferecem àqueles que os observam uma poética visual, constituindo-se em uma história contada por imagens religiosas. A imagem aqui constituída apresenta reflexo do meio cultura em que se insere, oriunda de leituras daqueles que ali foram formados, talhados em uma tradição que se mantém.

A motivação dos envolvidos é um aspecto de extrema relevância para o processo de construção imagética que aqui se pode presenciar. Envolvem-se por horas para a feitura de um espetáculo visual efêmero que se diluirá conforme a procissão for passando.

Este envolvimento reflete as tramas de significação aqui apresentadas como representações visuais de fé e sentimentos, utilizando uma dimensão estética, (diferente daquela que se coloca no interior das igrejas), mas é neste caminho da “dimensão estética e simbólica que valores e crenças são mais bem transmitidos e entendidos, pois encontram aí sua mais impregnante tradução” (SOARES, 2015, p. 9).

Provocações feitas aos informantes que confeccionaram os tapetes, do tipo “mas tanto trabalho para destruírem”, demonstraram que a religiosidade ali presente indica que o trabalho para a feitura dos tapetes se constitui um ofício sagrado, religioso daquele que se dedica, não a um tapete ou à igreja, mas, sim, ao próprio corpo de Cristo que passará por ali.

A fé e a religiosidade são reforçadas nesta manifestação cultural, ainda que efêmera, envolvendo modos de vida, saberes e fazeres do povo luizense.

Os tapetes que, após a passagem da procissão são destruídos<sup>3</sup>, cumpriram o seu ofício sagrado, servindo de passagem para o corpo de Cristo que saiu da igreja para abençoar a cidade.

Efêmeros em seu projeto e execução, após cumprirem seu papel, deixam de existir, de representar a sacralidade, pois, andando sobre eles, desmanchando o trabalho de horas, a população acompanha a procissão, seguindo a hóstia consagrada, olhando para frente, guiados pelo sacerdote, sem olhar para trás, para aqueles tapetes que já não estão mais ali (Figura 13).

---

<sup>3</sup> Os materiais utilizados para a confecção dos tapetes, segundo o informante Ederaldo, encarregado da equipe de limpeza, são convertidos em adubo para uso nas áreas rurais; daí o uso de calcário e outros materiais que se degradarão no solo.



**Figura 13** – Tapete desmanchado  
Fonte: Acervo do pesquisador (2016).

## TAPETES E MUSEU: UM OLHAR HISTÓRICO PARA UMA CONEXÃO POSSÍVEL

Talvez, para alguns, o olhar do *design* para a cultura popular, diretamente ligada à feitura dos tapetes de *Corpus Christi* possa parecer inusitado, ou ainda impróprio por se tratar de um fazer popular, executado por pessoas comuns, não designers e que não dominam as técnicas e os procedimentos desta área.

Caminhando para as considerações finais deste artigo, os relatos da Professora Ana Mae Barbosa apontam caminho que propõe olhar intercultural criando o diálogo entre museus e cultura popular e, aqui, utilizado para provocar as ideias de que este dialogo se faz necessário para que possamos formar cidadãos e, quiçá, profissionais destituídos de preconceito para com as manifestações culturais.

Segundo a Enciclopédia Itaú Cultural

A criação de um Museu de Arte Contemporânea em São Paulo remete ao ano de 1963 e à doação do acervo do Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM/SP, feita por Ciccillo Matarazzo (1892-1977) à Universidade de São Paulo – USP. Ao acervo do MAM/SP somam-se as coleções particulares de Ciccillo Matarazzo e Yolanda Penteadó (1903-1983); posteriormente, reúnem-se ao núcleo primeiro o espólio Yolanda Mohalyi (1909-1978) (com 26 obras da artista) e a coleção Theon Spanudis (364 obras, entre as quais um grande número de trabalhos construtivos posteriores à década de 1960). Em sua fase inicial, o museu funciona no terceiro andar do pavilhão que abriga as Bienais, no Parque do Ibirapuera. O ano de 1985 marca o começo da construção da sede definitiva do MAC, na Cidade Universitária, inaugurada em 1992. (Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo - MAC/USP, 2016).

No dia da inauguração do prédio, sede própria do Museu de Arte Contemporânea (MAC) da Universidade de São Paulo (USP), na Cidade Universitária, em 1992, foi construído um tapete nos moldes dos tapetes tradicionais dos utilizados na procissão de *Corpus Christi*, do local de parada dos automóveis até a entrada do museu, pelo qual passaram as autoridades convidadas (Figura 14).

A iniciativa teve como objetivo celebrar a linguagem tradicional, ritual e popular da arte, junto com o código dominante presente na exposição do museu.



**Figura 14** – Tapete confeccionado para a Inauguração do MAC – USP  
Fonte: Acervo pessoal de Ana Mae Barbosa (1992).

A arte erudita estava presente na exposição de cem esculturas e relevos do acervo, com exceção feita à escultura de Louise Bourgeois emprestada pelo *Museum of Modern Art* (MoMa) de Nova Iorque, tomada porque havia poucos artistas norte-americanos na coleção de quase 8.000 obras de arte do MAC. Frida Baraneck, Jac Lemer e Cildo Meirelles, que tinham acabado de expor na mostra de Arte Latino Americana do MoMa, estavam nessa exposição de abertura, que incluía obras de Boccioni, Henry Moore, Max Bill, Cesar Domela, Pietro Consagra, Jean Arp, Alexander Calder, Barbara Hepworth, Rafael Conagar, Cesar Baldaccini, Eduardo Paolozzi, Jesus Rafael Soto e outros.

Um grupo de artistas populares de Itapeverica da Serra foi convidado a desenhar um tapete de areia colorida que começava na rua, atravessava o jardim e chegava até a entrada do museu.

Antes de iniciarem a feitura do referido tapete, os artistas populares visitaram a exposição dentro do museu e se encantaram principalmente com Tarsila do Amaral e Rubens Valentim.

No dia da inauguração, setenta e cinco homens, mulheres e adolescentes trabalharam dez horas para fazer o tapete. As pessoas da universidade, alunos, professores e funcionários, ficaram em volta o dia inteiro, enquanto eles trabalhavam, comentando sobre suas próprias experiências nas suas cidades de origem fazendo a mesma coisa para a procissão de *Corpus Christi*, que como vimos anteriormente é uma tradição no Brasil. Os artistas de Itapeverica da Serra projetaram para o tapete do MAC, citações de obras que viram na exposição montada dentro do museu, associadas a sua própria criação.

Na ocasião, a cozinheira do “bandejão” (restaurante dos estudantes a preço de custo), conversava com o doutor Ruy Laurenti, vice-reitor na época, sobre sua experiência com os tapetes. A identificação com algo conhecido facilitou a entrada no desconhecido.

Naquela noite, o Museu recebeu 5.000 visitantes, entre eles grande número de trabalhadores de baixa renda da universidade que não teriam entrado no museu sem o tapete como facilitador. Na América Latina o medo das pessoas pobres de entrar num museu foi discutido por Nestor Garcia Canclini e Paulo Freire. Os prédios dos museus são grandiosos, para mostrar poder e não para acolher.

A experiência vivida, segunda Ana Mae, permite alguns olhares e questionamentos para a junção do popular com o erudito.

As exposições são inteiramente comprometidas com os valores das elites, como pode o povo se ver refletido no museu? Os pobres se envergonham ao serem confrontados com sua ignorância acerca da arte lá exposta. Fala-se de “formação de plateia” ou de “público”. O que é isto? Discurso de convencimento? Mostrar aos pobres que a arte dos museus, nem sempre boa, é o que eles devem respeitar e almejar?

É simbólico que também a arte como campo expandido em direção à Cultura Visual do povo esteve presente no evento que relato.

## CONSIDERAÇÕES

O percurso aqui proposto deixa olhares e reflexões para a junção do erudito com o popular. A pesquisa sobre os tapetes de *Corpus Christi*, contrastado com a pesquisa em *design* aponta caminhos para entender as manifestações populares e sua imagética de forma a travar um diálogo fraterno onde uma área contribui com a outra, propondo discussões e aproximações nas práticas de estudos visuais, do contraste pictórico e cromático, entendendo a junção da arte e da técnica nos fazeres populares como uma expressão que possa dar aporte para os fazeres do *design*.

Ao contrário da visão simplista de que as manifestações culturais são expressões espontâneas e engessadas em um passado que as justifica, entendemos cultura popular de uma forma dinâmica, cultura que se transforma, que acompanha as atualizações sociais e, nas palavras de Dias Filho ([200-]), como “a manifestação de uma camada social cujo acesso aos bens econômicos e culturais é desigual, isso comparado às classes favorecidas.”.

Uma vez que a cultura popular passa por transformações em suas técnicas e formas de fazer, propondo permanência na tradição e efemeridade na sua função, podemos pensar que, ao olharmos para o *design*, enquanto área produtora de sentidos, o diálogo poderá trazer bons frutos, utilizando-se, o *design*, para seus projetos daquilo que se manifesta na cultura popular.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, Felipe. *Qual a origem da festa de Corpus Christi?* Lorena, SP: Editora Cléofas, 2017. Homepage da editora dedicada a publicar e divulgar os livros do professor Felipe Aquino e demais projetos. Disponível em: <<https://goo.gl/mqEpf2>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

CAVALCANTI, Maria Laura Viveiros de Castro. *As grandes festas*. Museu Casa do Pontal, 1998-2012. Disponível em: <<https://goo.gl/sCsgZk>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

DIAS FILHO, Clovis dos Santos. *Cultura Popular: arte, artesanato*. Salvador: Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, [200-]. O CULT desenvolve pesquisas, atividades de extensão e formação, como cursos e eventos, e publica livros periodicamente. Disponível em: <<https://goo.gl/Y5tdKL>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

KRUCKEN, Lia. *Design e território: valorização de identidades e produtos locais*. São Paulo: Studio Nobel, 2009.

MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (MAC/USP). In: ITAÚ CULTURAL. *Enciclopédia Itaú Cultural*. São Paulo: Itaú Cultural, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/hsDCSm>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

POSSATTI, Giovana Marzari. VAN DER LINDEN, Júlio Carlos de Souza; SILVA, Régio Pierre. Reflexões sobre as relações entre design e complexidade. CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN, 11., 2014, Gramado, RS. Gramado: [S.l.], 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/qtrfQV>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

SILVA, Adriana de Oliveira. *Caminhos do Divino: festas e cultura popular em São Luiz do Paraitinga e Lagoinha*. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

SOARES, Maurílio Guimarães. Representações simbólicas em percurso efêmero: o Corpus Christi em cor e areia. *Tramas para reencantar o mundo*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 1-12, mai. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/93mnsc>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

JURKEVICS, Vera Irene. Festas religiosas: a materialidade da fé. *História: Questões & Debates*, Curitiba, PR, n. 43, p. 73-86, 2005. Disponível em: <<https://goo.gl/JGdXas>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

PELEGRINI FILHO, Américo. *Folclore paulista: documentário e calendário*. São Paulo: Cortez; Secretaria de Estado da Cultura, 1985.



**Ana Mae Barbosa** ([anamaebarbosa@ig.com.br](mailto:anamaebarbosa@ig.com.br))

Livre-Docente pela ECA-USP. Pós-Doutorado pela Columbia University e pela University of Central England. Doutora em Educação Humanística pela Boston University. Mestre em Arte Educação pela Southern Connecticut State College. Especialista em Educação para Adultos pela Secretary of Education of New Haven. Curadora de Arte e autora de vários livros sobre Arte e Educação. Líder do Grupo de Pesquisa no CNPq: Design, Arte e Educação. Pesquisadora do Centro de Pesquisa em Design, Laboratório de Poéticas no Design (LAPODE). Docente do PPGDesign e dos cursos de graduação da Escola de Artes, Arquitetura, Design e Moda da Universidade Anhembi Morumbi. Membro da Comissão Científica da UNESCO para a organização do Congresso Mundial sobre Arte Educação. Professora Titular aposentada no doutorado da ECA-USP. Foi presidente da International Society of Education through Art (1990-1993) e Diretora do Museu de Arte Contemporânea da USP (1987-1993). Recebeu vários prêmios, entre eles, Grande Prêmio de Crítica da APCA (1989), Prêmio Edwin Ziegfeld (1992), Prêmio Internacional Herbert Read (1999), Achievement Award (2002) e o Mérito Científico na categoria de comendador do Ministério de Ciências e Tecnologia (2004).



**Robson Alves dos Santos** ([professorrobson@uol.com.br](mailto:professorrobson@uol.com.br))

Doutorando em Design, pela Universidade Anhembi Morumbi. Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie Graduado em Pedagogia pela UNISA. Ator e Educador Brincante pelo Instituto Brincante. Especialista em Folclore Brasileiro pela Associação Brasileira de Folclore. Professor universitário em cursos de graduação e pós-graduação com experiência nas áreas de Educação, Artes e Design.



## TEORIA E PRÁTICA DO ENSINO DE ARTE A LINGUA DO MUNDO

Miriam Celeste Martins, Gisa Picosque, M. Terezinha Telles Guerra  
São Paulo: FTD, 2009

“Quando eu pinto faz carinho nas mãos”  
Rodrigo, 6 anos

A forma como construímos este texto e o conteúdo abordado têm a intenção de marcar um encontro sensível entre você e a linguagem da arte e seu Ensino. Nosso desejo foi tornar o texto acolhedor, abrindo espaço para seu pensar e para postular ideias potenciais para o Ensino contemporâneo da arte. De modo poético, como jeito de conversa, oferecemos a oportunidade de viver – pelo menos no que é possível por meio de um texto também didático – uma aprendizagem inventiva em arte como o Rodrigo, falando de sua experiência com pintura a dedo.



IJDENS,Teunis; BOLDEN, Ben and WAGNER, Ernest. International Year Book for Research in Arts Education. Munster, New York: Waxmann, 2018.

## UMA LEITURA DO PONTO DE VISTA LATINO AMERICANO

**Ana Mae Barbosa**

Acaba de ser publicado o International Yearbook for Research in Arts Education. Munique e New York: Editora WAXMANN, 2018. Tem quase 423 páginas e 6 contribuições da América Latina, duas sobre Música, uma do México principalmente sobre a formação de professores na Universidade Panamericana e outra do Brasil de Magali Kleber, um artigo muito bom sobre música nas ONGs no Brasil. Outro artigo é de Alejandra Orbeta (Chile) que fala de uma pesquisa comparativa entre Chile, Brasil, Argentina e Colômbia. Trata-se de uma pesquisa acerca das políticas públicas e conclui, que seguimos os objetivos da UNESCO (2006, 2010).

Termina dizendo que se de um lado Artes Educação (termo usado no livro) nestes quatro países promove a tradição especialmente em relação a cultura autóctone e o artesanato, do outro lado encoraja a criatividade, a inovação e as mudanças. Há ainda também um magnifico artigo de Gloria Restrepo da Colômbia sobre Artes Educação na construção de uma paz sustentável Ela dá relevância ao contexto: Artes Educação tem que responder as

necessidades do país Ressalta que precisamos de mais pesquisas para provar a importância social das Artes para reverter os terríveis danos provocados ao ser humano pelas relocações forçadas, desigualdade, insegurança física, violência,, luta pela terra,etc

Por fim temos um artigo muito bom de Camila Malig Jedlicki participante do Projeto de Pesquisa MONAES (Monitoring Arts Education Systems) da UNESCO coordenado por Tenis Ildens no Netherlands Center of Expertise for Cultural Education and Amateur Arts que tinha como objetivo monitorar a agenda de qualidade da Unesco em todos os países membros desta organização Aliás o livro foca principalmente nos resultados desta pesquisa. Na primeira parte da pesquisa em fevereiro de 2006 entrevistaram 312 especialistas de 56 países sobre a interpretação individual de cada um acerca da função das Artes Educação e o envolvimento e compromisso pessoal do entrevistado, O segundo questionário sobre os objetivos da Unesco em cada país, ACESSO,QUALIDADE, RESOLUÇÃO DE DESAFIOS, em maio de 2006, foi respondido por 214 arte educadores de 52 países. A distribuição dos respondentes foi muito desigual:: 72% da Europa e Estados Unidos ;21% da Ásia do Pacífico e 6% da África, Estados Árabes e América Latina.

Camila explica que enviou questionário aos membros do CLEA e especialistas de outras entidades no total de 85 pessoas e só obteve 26 respostas. Pesquisou o número de publicações e o resultado foi Brasil 18%; Colômbia 17%; Chile 14%; Argentina 12%; México 11%; 19% do que é publicado na América Latina sobre Artes Educação é de autores de fora da Região. Camila inteligentemente mas de forma discreta aponta nossa dependência cultural em relação à Europa, mostrando que 36% das editoras que publicam livros e revistas com artigos sobre Artes Educação na América Latina são estrangeiras, principalmente de Espanha e Portugal. Eu diria que mesmo os clássicos da Arte/Educação de países anglo fônicos nós lemos em traduções em espanhol publicadas na Espanha. Até a ditadura militar a Argentina traduzia muito os livros de Arte/Educação originalmente escritos em inglês e francês. Até no campo das traduções a ditadura deixou cicatrizes dolorosas. Encomendaram-me um artigo sobre a América Latina. Os editores do livro foram muito democráticos pois pediram artigos a especialistas das regiões ou países mal representados na Pesquisa MONAES. Classificaram estes 11 textos todos de 4 a 5 páginas como RELATOS. Assinaram estes relatos pesquisadores de Ghana, Cameroon, Jordania, Taiwan, Filipinas, Brasil, México. Dois artigos são sobre as regiões da América Latina e do Oriente Médio.

O meu artigo defende as pós graduações em Arte/ Educação como fator do desenvolvimento de qualidade na área nos últimos 25 anos. Menciona várias experiências positivas e decoloniais na América Latina:

Brasil, o Tear, o Daruê Malungo, o Projeto Casa Grande, os três com mais de 20 anos  
Uruguai, Taller Barradas e Bienais;  
México; La Nana isto é CONARTE ;  
Paraguai, TEIJ;



## CONGRESO REGIONAL LATINOAMERICANO INSEA 2018

### **Cartografías de la Educación Artística y la Multiculturalidad Visual**

Un encuentro de investigación y experiencias en educación artística  
en el contexto latinoamericano.

**Santiago de Chile**

**25, 26 y 27 de julio, 2018.**

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, convertemos 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](http://sescsp.org.br/ensinoaprendizagem)

Sesc Vila Mariana  
Rua Pelotas, 141, CEP 04012-000  
Tel.: (11) 3254-5600  
Instagram: @sescvilamariana  
[sescsp.org.br](http://sescsp.org.br)



**CONGRESO DE ENSEÑANZA / APRENDIZAJE DE LAS  
ARTES EN AMÉRICA LATINA: COLONIALISMO Y CUESTIONES DE  
GÉNERO**  
**CONGRESSO LATINO AMERICANO DE ARTE/EDUCAÇÃO;  
DESCOLONIZAÇÃO E QUESTÕES DE GÊNERO.**

Abril 2019, dias 23, 24 e 25. A sede será o SESC Vila Mariana. Sao Paulo. Brasil.

A Diretoria da INSEA apoia oficialmente o Congresso SESC 2019

Información / información / information:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSegJerZtb16EoJxWF3RwGaGRqVFGZXfVHVPNdQt4J9UMsQi4Q/viewform>

## TABLA DE CONTENIDO

<b>Contenido</b>	<b>Página</b>
<b>Experiencias históricas en el campo del Arte en la Educación</b>	
<b>COOPERACIÓN INTERNACIONAL PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN POR EL ARTE</b> Salomón Azar. Uruguay	<b>08</b>
<b>Docencia, enfoques metodológicos y prácticas</b>	
<b>O ENSINO MODERNO DA ESCOLA NACIONAL DE BELAS ARTES – ALUNOS PENSIONISTAS NA EUROPA</b> Camila Dazzi. Brasil	<b>16</b>
<b>DONDE NACE EL ACTO CREADOR y de los caminos que se entrecruzan para llegar a él... (EJE TRES)</b> Josseline Ivette Cabanne Viera. Uruguay	<b>30</b>
<b>Investigaciones</b>	
<b>O DESENHO COMO GRAFIA DA EXISTÊNCIA</b> Juliana Mendonça de Castro Palhares. Brasil	<b>47</b>
<b>DESIGN, VISUALIDADE E EFEMERIDADE NOS TAPETES DE CORPUS CHRISTI EM SÃO LUIZ DO PARAITINGA</b> Ana Mae Barbosa. Robson Alves dos Santos. Brasil	<b>60</b>
<b>Reseña de Libros</b>	<b>77</b>
<b>Congresos</b>	<b>80</b>