



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Miriam Fonte Bôa Ferraz Machado


**Artes Visuais no Ensino Fundamental:
a obra de Athos Bulcão como processo criativo**

Rio de Janeiro

2023

Miriam Fonte Bôa Ferraz Machado

**Artes Visuais no Ensino Fundamental:
a obra de Athos Bulcão como processo criativo**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica/PPGEB, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro/CAP-UERJ.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Christiane de Faria Pereira Arcuri

Rio de Janeiro

2023

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CAP/A

M149 Machado, Miriam Fonte Bôa Ferraz

Artes Visuais no Ensino Fundamental: a obra de Athos Bulcão como processo criativo / Miriam Fonte Bôa Ferraz Machado. – 2023.

148 f.: il.

Orientadora: Christiane de Faria Pereira Arcuri.

Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

1. Arte - Estudo e ensino - Teses. 2. Bulcão, Athos, 1918-2008 - Teses. 3. Criação (Literária, artística etc.) - Teses. I. Arcuri, Christiane de Faria Pereira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU 7:37

Albert Vaz CRB-7 / 6033 - Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

Autorizo para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Miriam Fonte Bôa Ferraz Machado

**Artes Visuais no Ensino Fundamental:
a obra de Athos Bulcão como processo criativo**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica/PPGEB, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro/CAP-UERJ.

Aprovado em 05 de janeiro de 2023.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Christiane de Faria Pereira Arcuri (Orientadora)
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira/CAP-UERJ

Prof.^a Dr.^a Ana Valéria de Figueiredo da Costa
Instituto de Artes – IART/UERJ

Prof.^a Dr.^a Adriana Sanajoti Nakamuta
Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - IPHAN

Rio de Janeiro

2023

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por planejar para mim um voo mais alto do que eu mesma havia almejado e por me fortificar e amparar diante das dificuldades da vida. A Ele toda honra e toda glória!

Aos meus pais que sempre me incentivaram a estudar e se dedicaram para que eu tivesse a base.

À Prof.^a Dr.^a Christiane de Faria Pereira Arcuri, minha orientadora, por acolher a minha pesquisa e me acompanhado no processo de sua construção.

Às professoras Dr.^a Ana Valéria de Figueiredo da Costa, Dr.^a Adriana Sanajoti Nakamuta, Dr.^a Maria Cristina Ferreira dos Santos e Dr.^a Ana Carolina Rigoni por aceitarem de bom grado fazer parte da banca de qualificação, pela generosidade e leitura atenta do estudo.

A todos os professores que se dedicaram a me ensinar, desde as primeiras letras até o momento, bem como aos colegas de profissão pelas trocas constantes durante a minha trajetória docente.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão dessa mais recente etapa da minha vida acadêmica.

Não, não tenho caminho novo. O que tenho de novo é o jeito de caminhar.

Thiago de Mello

RESUMO

MACHADO, M. F. B. F. *Artes Visuais no Ensino Fundamental: a obra de Athos Bulcão como processo criativo*. 2023. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

A pesquisa vem contribuir com propostas metodológicas para o ensino de Arte (em espaços formais e não formais) na Educação Básica. O objetivo principal é pesquisar atividades de criação artística para estudantes do Ensino Fundamental de modo que a Arte na escola contribua para a dinamização dos programas curriculares. Com o estudo acerca da recorrência das atividades artístico-pedagógicas nos livros didáticos, propomos ampliar estratégias metodológicas a partir da obra do artista visual brasileiro Athos Bulcão (Rio de Janeiro, 1918 - Brasília, 2008). Vimos que no ensino escolar de Artes há pouca recorrência de projetos autorais discentes, o que nos leva a questionar como é possível estimular a criatividade estética nas aulas de Artes da Educação Básica com a pesquisa das obras artísticas e do processo criativo de Athos Bulcão? No decorrer dos últimos anos letivos, numa escola pública do Município do Rio de Janeiro, o processo criativo vem sendo recorrente nas aulas de Artes através das expressões artísticas e materialidades também utilizadas por Bulcão. Os acervos bibliográfico e iconográfico disponíveis (*on line*) na Fundação Athos Bulcão somaram à pesquisa para o conhecimento tanto de suas obras como do vasto processo criativo do artista nas diferentes expressões artísticas de sua produção. Como aportes bibliográficos, recorreremos a autores como Antunes (2010) e Ostrower (2009) que ampliam o conceito de criatividade e apontam-nos o quanto o processo criativo deve ser estimulado nas crianças em idade escolar; além de Piaget (2012) e Vigotsky (2007) que discorrem sobre as características infantis; Salles (2011), Barbosa (2005), Ferraz e Fusari (1993), dentre outros, que abordam questões acerca das habilidades e competências metodológicas usuais na sala de aula. Os documentos oficiais que tangenciam o ensino de arte no Ensino Fundamental no Município do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2020) em paralelo à Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2018) foram somados à elaboração do Produto Educacional Caderno de Atividades “A Criatividade é o Limite” que elenca (onze) Proposições Artísticas e (dois) Jogos artístico-pedagógicos como material inter, trans e multidisciplinar de apoio pedagógico na área de Arte (e demais áreas afins) da Educação Básica, cursos de formação continuada e formação de professores ao nível médio e em licenciaturas.

Palavras-chave: Arte-educação. Athos Bulcão. Processo criativo.

ABSTRACT

MACHADO, M. F. B. F. *Visual Arts in Elementary School: the work of Athos Bulcão as a creative process*. 2023. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

The research contributes with methodological proposals for the teaching of Art (in formal and non-formal spaces) in Basic Education. The main objective is to research artistic creation activities for Elementary School students so that Art at school contributes to the dynamization of curricular programs. With the study about the recurrence of artistic-pedagogical activities in textbooks, we propose to expand methodological strategies from the work of the Brazilian visual artist Athos Bulcão (Rio de Janeiro, 1918 - Brasília, 2008). We have seen that there is little recurrence of students' authorial projects in the school teaching of Arts, which leads us to question how it is possible to stimulate aesthetic creativity in Basic Education Arts classes with the research of artistic works and the creative process of Athos Bulcão? Over the last few school years, in a public school in the city of Rio de Janeiro, the creative process has been recurrent in Arts classes through the artistic expressions and materialities also used by Bulcão. The bibliographic and iconographic collections available (online) at the Athos Bulcão Foundation added to the research for the knowledge both of his works and of the artist's vast creative process in the different artistic expressions of his production. As bibliographic contributions, we turn to authors such as Antunes (2010) and Ostrower (2009) who expand the concept of creativity and point out how much the creative process should be stimulated in school-age children; in addition to Piaget (2012) and Vigotsky (2007) who discuss children's characteristics; Salles (2011), Barbosa (2005), Ferraz and Fusari (1993), among others, who address questions about the usual methodological skills and competences in the classroom. The official documents that relate to the teaching of art in Elementary School in the Municipality of Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2020) in parallel with the National Common Curricular Base/BNCC (BRASIL, 2018) were added to the elaboration of the Educational Product Notebook of Activities “Creativity is the Limit” which lists (eleven) Artistic Propositions and (two) artistic-pedagogical Games as inter, trans and multidisciplinary material for pedagogical support in the area of Art (and other related areas) of Basic Education, continuing education courses and teacher training at secondary level and in undergraduate courses.

Keywords: Art education. Athos Bulcão. Creative process.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Esquema feito a partir da Abordagem Triangular.....	47
Figura 2 –	Imagem idealizada a partir da Abordagem Multidisciplinar.....	49
Quadro 1 –	Unidade temática: Artes Visuais (1º ao 5º ano).....	53
Quadro 2 –	Currículo da Prefeitura do Rio de Janeiro (parte) – 2020.....	54
Figura 3 –	Ilustração. Sem título, 1957.....	67
Figura 4 –	Pintura mural, Brasília Palace Hotel, 1958.....	68
Figura 5 –	Mafuá II, 1977.....	69
Figura 6 –	Divisória em madeira laqueada, Tribunal de Contas do Estado do Espírito Santo, 1998.....	70
Figura 7 –	Gravura em metal. Sem título, 1974.....	72
Figura 8 –	Gravura em metal. Sem título, 1974.....	72
Figura 9 –	Gravura em metal. Sem título, 1974.....	73
Figura 10 –	Gravura em metal. Sem título, 1974.....	73
Figura 11 –	Relevo em mármore branco, Ministério das Relações Exteriores, Hall Hall Principal do Palácio do Itamaraty, 1966.....	77
Figura 12 –	Relevo em concreto pintado de branco, Teatro Nacional Claudio Santoro, 1966.....	78
Figura 13 –	Serigrafia A Lula (Hospital Sarah – DF, 1997), 1999.....	80
Figura 14 –	Serigrafia A Lula III (Hospital Sarah – DF, 1997), 2003.....	81
Figura 15 –	Painel de azulejos, Igreja Nossa Senhora de Fátima, 1957.....	85
Figura 16 –	Painel de azulejos, Brasília Hotel, 1958.....	86
Figura 17 –	Painéis de azulejo com troca de cores na relação figura/fundo, residência particular, 1960.....	86
Figura 18 –	Painel de azulejos nas cores verde, ou azul, e branco, Imobiliária Itapuã, 1962.....	87
Figura 19 –	Painel de azulejos, Torre de TV, 1966.....	87
Figura 20 –	Painel de azulejos, Residência Ivani Ribeiro, 1972.....	88
Figura 21 –	Desenho 11 (detalhe).....	90
Figura 22 –	Pintura 24.....	91
Figura 23 –	Pintura 5.....	91

Figura 24 –	Miniesculturadas policromadas, 1975/1998.....	92
Figura 25 –	Máscara, 1987.....	93
Figura 26 –	O Duplo, 1952/1953.....	94
Figura 27 –	Montagem e colagem das peças do quebra-cabeça individual.....	102
Figura 28 –	Última etapa da criação dos painéis individuais (em escala menor).....	103
Figura 29 –	Formatação final dos painéis coletivos.....	104
Figura 30 –	Criança desenhando com linha contínua.....	105
Figura 31 –	Crianças procurando formas figurativas nos seus desenhos cegos.....	105
Figura 32 –	Máscara, 1990.....	107
Figura 33 –	Alunos carimbando sobre as formas pintadas.....	107
Figura 34 –	Pintura 5.....	108
Figura 35 –	Releitura coletiva.....	109
Figura 36 –	Seres imaginários criados pelos alunos do Fundamental I.....	110
Figura 37 –	Releitura das “Máscaras” de Athos Bulcão.....	111
Figura 38 –	Confecção dos painéis em relevo.....	112
Figura 39 –	Colagens coletivas realizadas por alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.....	113
Figura 40 –	Painel de azulejos, Sambódromo do Rio de Janeiro, 1983.....	119
Figura 41 –	Detalhe do painel de azulejos do Sambódromo (1983).....	120
Figura 42 –	Peças do quebra-cabeça.....	120
Figura 43 –	Projeto para painel em azulejos. Sambódromo da Marquês de sapucaí, Rio de Janeiro -RJ, 1983.....	121
Figura 44 –	Montagem (com círculos) do quebra-cabeça, realizada pelos alunos.....	121
Figura 45 –	Montagem (abstrata) do quebra-cabeça, realizada pelos alunos.....	122
Figura 46 –	Uma das possibilidades para a segunda opção de montagem do quebra-cabeça.....	123
Figura 47 –	Algumas possibilidades de pareamento do Dominó de Duas Combinações.....	125

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AR	Arte
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	Distrito Federal
EF	Ensino Fundamental
EAB	Escolinha de Arte do Brasil
FAEB	Federação de Arte Educadores do Brasil
FUNDATHOS	Fundação Athos Bulcão
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
JK	Juscelino Kubitschek
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEA	Movimento Escolinhas de Arte
MEC	Ministério da Educação
MES	Ministério da Educação e Saúde
NOVACAP	Companhia Urbanizadora da Nova Capital
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Produto Educacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PROCRIAN	Instituto Pró-Criança
Prodiarte	Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte/educação
RJ	Rio de Janeiro
SME	Secretaria Municipal de Educação
TV	Televisão
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
1.1	Criatividade na produção artística	17
1.1.1	<u>Conceito de criatividade</u>	17
1.1.2	<u>Processo criativo nas aulas de Arte</u>	19
1.2	Desenvolvimento infantil	25
1.2.1	<u>Características físicas e psicológicas dos estudantes no Ensino Fundamental pertinentes à prática artística</u>	25
1.2.2	<u>O estímulo à criatividade infantil</u>	29
2	O CURRÍCULO DE ARTES VISUAIS	34
2.1	Ensino das Artes Visuais – breve histórico no Brasil	34
2.1.1	<u>A Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa</u>	45
2.1.2	<u>Currículo oficial</u>	50
2.1.2.1	Os saberes docentes e o currículo praticado nas aulas de Artes Visuais.....	56
3	ATHOS BULCÃO – UM ARTISTA MÚLTIPLO	60
3.1	O artista e sua obra	60
3.1.1	<u>Biografia e trajetória artística</u>	60
3.1.2	<u>O processo criativo de Athos Bulcão</u>	65
3.1.3	<u>Materiais e expressões artísticas utilizadas pelo artista: a materialização no processo criativo</u>	83
4	A PESQUISA DE CAMPO PARA A CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	98
4.1	Metodologia	98
4.2	O campo	99
4.3	Criação artística a partir das obras de Athos Bulcão – a construção do Caderno de Atividades “A Criatividade é o Limite”	101
4.3.1	<u>Azulejaria</u>	102
4.3.2	<u>Desenho</u>	104
4.3.3	<u>Pintura</u>	106
4.3.4	<u>Escultura</u>	109

4.3.5	<u>Fotomontagem</u>	112
4.4	Os Jogos como produtos educacionais	114
4.4.1	<u>A importância do brincar na aprendizagem</u>	114
4.4.2	<u>A utilização de jogos como ferramentas educacionais no ensino da Arte</u>	117
4.4.3	<u>Quebra-cabeça</u>	118
4.4.4	<u>Dominó</u>	124
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
	REFERÊNCIAS	130
	APÊNDICE A – Termo de Autorização Institucional.....	141
	APÊNDICE B – Termo de Assentimento para Menor.....	142
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	144
	ANEXO A - Parecer consubstanciado do CEP	146

INTRODUÇÃO

Ao começar a lecionar Artes Visuais no Ensino Fundamental, em 2012, deparei-me com um desafio: proporcionar aos alunos propostas artísticas que eles pudessem desenvolver de forma autônoma e que fossem projetos autorais seus, sempre buscando desenvolver a criatividade. Venho, então, vivenciando limites e viabilidades pedagógicas que norteiam o desenvolvimento das aulas de Artes.

Inicialmente, foram resgatadas as práticas metodológicas desenvolvidas até então, ou seja, atividades artísticas foram reaplicadas para a revalidação dos aspectos pedagógicos no ensino de Arte, de modo que algumas propostas artísticas foram descartadas ou adaptadas. Sendo assim, os objetivos fundamentais traçados estabelecem diálogo com o programa curricular da Secretaria Municipal de Educação/Rio de Janeiro do Ensino Fundamental. Com a atualização dos saberes, as vivências familiares, escolares, acadêmicas e sociais foram absorvidas para que outras práticas artísticas fossem experienciadas pelos alunos na mesma medida em que se aproximassem dos propósitos da Arte-educação. Um fator importante nesse processo foi atentar para as características dessa faixa etária para que os estudantes realizassem atividades com criatividade e autonomia.

É notório que as propostas artísticas nos livros didáticos de Arte-educação que encorajam os alunos da Educação Básica a criar de forma autoral e autônoma ainda é muito incipiente. Outra falha desses recursos é a recorrência de algumas expressões artísticas (desenho, pintura e recorte e colagem) em detrimento, ou ausência, de outras expressões, tais como gravura, escultura, fotografia, azulejaria etc., contrariando a indicação da Base Nacional Comum Curricular/BNCC que aponta que os alunos dessa faixa etária devem “experimentar diferentes formas de expressão artística” (BRASIL, 2018, p. 201). A elaboração de propostas, voltadas às aulas de Artes Visuais, desenvolvidas nessa pesquisa e que estimulam a criatividade, foram adequadas às especificidades da Educação Básica a fim de justificarem-se diante tais constatações.

Refletindo sobre tais fatos anteriormente apontados e a partir de experiências como Professora deste componente curricular no Ensino Fundamental, destaco a inquietação acerca do quanto estimular a criatividade estética, aos estudantes, é possível a partir do estudo das obras artísticas e do processo criativo de Athos Bulcão?

Tal questionamento surgiu após elaborar e realizar com os meus alunos um Projeto Pedagógico sobre Athos Bulcão, em 2019, após a visita à Exposição “100 anos de Athos

Bulcão” no Centro Cultural Banco do Brasil, no Rio de Janeiro. Tal exposição continha diversas obras desse artista brasileiro, representante importante da segunda fase do Modernismo. Ao visitá-la, vislumbrei um possível potencial pedagógico da abordagem das obras e do processo criativo de Bulcão nas aulas de Artes Visuais ao perceber que seu traço simples nas muitas obras abstratas assim como a utilização constante de figuras geométricas seriam fatores positivos para a identificação dos estudantes do Ensino Fundamental com as criações de Bulcão e, conseqüentemente, com as Artes Visuais, visto que tais características são possíveis de serem exploradas dentro das capacidades e interesses dessa faixa etária.

A escolha das obras de Bulcão e seu processo criativo como inspiração para a elaboração das sugestões pedagógicas foram oportunas por ele ter sido um artista múltiplo que se utilizou de diferentes expressões e materiais para criar artisticamente, bem como de elementos básicos da linguagem visual (linha, forma, suporte, cor, volume etc.), os quais são objetos de conhecimento no ensino das Artes Visuais e por estarem presentes constantemente em suas obras. Assim sendo, o aluno pode identificar-se com o artista por reconhecer em suas obras potencialidades para a expressão pessoal. A exploração pedagógica de sua diversa obra assim como do seu conseqüente processo artístico aproximam experiência e fazer artísticos, ampliando as possibilidades estéticas da criação individual do estudante da Educação Básica, porque o aluno pode replicar satisfatoriamente o processo criativo de Athos Bulcão na busca da construção da sua própria poética - “o processo criativo é palco de uma relação densa entre o artista e os meios por ele selecionados que envolve resistência, flexibilidade e domínio. Isso significa uma troca recíproca de influências” (SALLES, 2011, p. 77).

A pesquisa tem como estratégia metodológica o uso artístico-pedagógico das obras de Athos Bulcão, bem como da exploração do seu processo criativo, no ensino das Artes Visuais do Ensino Fundamental, como uma proposta de estímulo à criatividade.

Para a fundamentação teórica de nossa pesquisa, recorreremos a autores como os educadores Antunes (2010) e Ostrower (2009) que ampliam o conceito de criatividade quando dizem que a criatividade é inerente ao ser humano e não está limitada à Arte; a criatividade decorre de um processo; que o objeto/ideia criado não precisa ser algo inédito – uma vez que ninguém cria do ‘nada’ porque o criador usa suas memórias para criar. Os autores também nos apontam o quanto o processo criativo pode e deve ser estimulado nas crianças em idade escolar.

Nesse sentido, recorre-se, aos pesquisadores do desenvolvimento infantil, Piaget (2012) e Vigotsky (2007) que discorrem sobre as características infantis, conhecimentos esses necessários para a construção do Produto Educacional, para que as atividades se adequassem ao campo onde ele foi elaborado e testado.

Salles (2011) – pesquisadora do processo de criação artística -, dentre outros, aborda a relação do processo de criação com os materiais visuais utilizados na sala de aula, o que vem justificar a variação de materiais na criação artística-pedagógica, bem como suas influências no processo criativo.

Como objetivo geral, o estudo pretende pesquisar e propor atividades de criação artística que sejam indicadas para os alunos do Ensino Fundamental de modo que o ensino de Arte na escola seja dinamizado. Para tanto, essa dissertação destaca como demais objetivos específicos: pesquisar acerca do conceito de criatividade e apresentar formas de estimulá-la no ensino de Arte na Educação Básica; discorrer sobre as mudanças no ensino das Artes Visuais no Brasil para detectar o panorama atual no qual a arte-educação está inserida; trazer as obras e o processo de criação artística de Athos Bulcão; e produzir material de apoio pedagógico – o Produto Educacional Caderno de Atividades “A criatividade é o limite” - para que docentes (e licenciandos da área) possam consultá-lo para ampliar o planejamento de suas aulas de Arte para o Ensino Fundamental.

Desse modo, a pesquisa é qualitativa e utilizou os seguintes instrumentos e técnicas: pesquisa bibliográfica e documental; diário de campo; coleta de dados através do registro de observações; obras originais do artista, assim como textos críticos; fotografias e produções artísticas dos alunos; gravações de voz e de imagens; análise dos dados pesquisados.

A investigação começou com uma pesquisa bibliográfica e documental para embasar teoricamente a proposta, seguida pelo recolhimento de informações sobre o artista, suas obras e seu processo criativo para identificar dados relevantes para formular as atividades artísticas segundo a proposta da pesquisa.

No primeiro capítulo, que apresenta a fundamentação teórica, destacamos a hipótese de que a criatividade é um conceito que ultrapassa o senso comum de excepcionalidade humana, pois ela é inerente a todas as pessoas, que não se manifesta só na Arte, mas apresenta-se em várias esferas da vida e que, o ato criativo, é um processo e não um momento estanque, sendo que a criação não precisa ser algo inédito. Discorreremos, desse modo, sobre as características do criar artístico (OSTROWER, 2009; SALLES, 2011) e apontamos características infantis físicas e psicológicas (PIAGET, 2012; VIGOTSKY, 2007). Para concluir, apresentamos possibilidades de estimular a criatividade dos discentes nas aulas de Artes Visuais.

No capítulo seguinte, abordamos a trajetória do componente curricular Artes Visuais desde a institucionalização do ensino brasileiro até a atualidade, discorrendo sobre os documentos oficiais e propostas pedagógicas contemporâneas – com destaque para a BNCC (BRASIL, 2018) e para a Abordagem Triangular (BARBOSA, 2005) – sob a hipótese de que

tais escritos podem contribuir com a reflexão sobre os fundamentos da arte-educação e ampliação de novos conhecimentos na área.

O terceiro capítulo contém uma breve biografia e trajetória artística de Athos Bulcão: sua formação e caminho pelo meio artístico; as influências culturais, sociais e artísticas presentes em suas obras; assim como a descrição de alguns aspectos do seu processo criativo em comparação com os escritos de Ostrower (2009) e Salles (2011); além de materiais e expressões artísticas exploradas pelo artista.

O último capítulo relata a elaboração do Produto Educacional sob a forma de Caderno de Atividades, intitulado “A Criatividade é o Limite”, onde descremos a metodologia utilizada, o campo (a Educação Básica) onde o PE foi formulado e testado – estrutura física, currículo etc. – e a sua formatação, descrevendo detalhadamente as onze propostas artísticas e os dois jogos artístico-pedagógicos. Todos os jogos e atividades foram baseados nas obras de Athos Bulcão, obras estas que consideraram a diversidade de proposições, a autonomia e autoria discente conforme a Abordagem Triangular (BARBOSA, 2005). A descrição detalhada do PE enfatiza o objetivo principal de apoio artístico-pedagógico para estimular a criatividade infantil no ensino das Artes Visuais no Ensino Fundamental e nos demais seguimentos da Educação Básica.

Para a elaboração do Produto Educacional, propostas artístico-pedagógicas anteriormente aplicadas em sala de aula foram testadas na prática pedagógica curricular de uma Escola Pública do Município do Rio de Janeiro. Em seguida, as propostas foram reformuladas dando origem ao Caderno de Atividades “A Criatividade é o Limite” que propõe (onze) Atividades e (dois) Jogos artístico-pedagógicos, todos inspirados nas obras e no processo criativo de Athos Bulcão (1918-2008). A partir das expressões artísticas que Bulcão utilizou na sua trajetória, foram selecionadas algumas proposições visuais para os estudantes da educação básica - a contextualização para a leitura das obras de Bulcão balizou o processo criativo em sala de aula de modo que a criatividade suscitasse a produção autoral e autônoma desses alunos. Tal percurso favoreceu a coleta de dados com fotos, produções artísticas dos alunos, gravações de voz e de imagens, o que desencadeou num registro com formato de um Diário de Campo composto por observações reflexivas (tanto minhas como dos alunos).

Para concluir a pesquisa, a partir desse material coletado, partimos para uma análise quanto à aplicação das propostas e seus resultados, em diálogo com as referências bibliográficas de Arte-educação e os documentos que regem o ensino de Artes Visuais, como a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2018). Todavia, esse diálogo não ficou limitado à etapa

final da dissertação, mas ocorreu durante todo o processo de aplicação das propostas artísticas elaboradas.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Criatividade na produção artística

1.1.1 Conceito de criatividade

Inicialmente, pretendemos refletir brevemente sobre o conceito de criatividade presente no senso comum e em alguns dicionários conceituados da Língua Portuguesa (AULETE, 2011; BECHARA, 2011; FERREIRA, 2011; POMBO, 2011).

Para o senso comum, a criatividade é um dom que só alguns privilegiados possuem. É a capacidade de criar o que ninguém pensou ainda ou de imaginar soluções inovadoras para situações problemáticas. É uma aptidão que nasce com a pessoa e independe do meio ou de esforços individuais. Comumente, associa-se essa criatividade à Arte, por isso, quando se diz que uma pessoa é criativa, na maioria das vezes, se quer dizer que esse indivíduo tem aptidões artísticas (tais como pintar, desenhar, fazer artesanato etc.) difíceis de serem desenvolvidas por outras pessoas com a mesma maestria que o criativo o faz.

Quanto às definições de criatividade presentes nos dicionários, tais como as dos autores Aulete (2011), Bechara (2011), Ferreira (2011) e Pombo (2011), vemos que também a interpretam como a capacidade de criar ou inventar; sendo uma qualidade da pessoa criativa, como se se manifestasse apenas em alguns; sendo, ainda, associada à inovação e à originalidade. Todavia, se nos detivermos a essas definições, teremos que concordar com o senso comum quanto à excepcionalidade do ser criativo e quanto ao ineditismo da criação. Mas, ao nos aprofundarmos adiante nos escritos de autores que pesquisaram mais profundamente o assunto, podemos concluir que esses conceitos trazem alguns equívocos que podem ser elucidados.

Baseando-nos nas pesquisas de Antunes (2010), Ostrower (2009) e Salles (2011), abordaremos a seguir os pontos principais sobre a criatividade no tocante a essa pesquisa. Tais conceituações nortearam nossa dissertação porque se ancora na premissa de que a criatividade é a habilidade humana que deve ser desenvolvida por todos, o que muito contribuiu na construção do Produto Educativo, pois ao elaborar as propostas artísticas que compõem nosso Caderno de Atividades “A Criatividade é o Limite”, pretendemos enfatizar a importância do processo da criatividade no ensino de Arte.

Desse modo, concordamos com Antunes (2010) e Ostrower (2009) quando os autores afirmam que a criatividade é inerente a todo ser humano e não um dom exclusivo de alguns. Em outras palavras, acredita-se que todas as pessoas têm condições de criar e criam ao longo da vida, inevitavelmente. Por conseguinte, as aulas de Artes Visuais são um desses espaços de criação que devem ser otimizados para alcançar a todos os alunos - e não somente àqueles que apresentam habilidades artísticas diferenciadas da maioria. Ostrower (2009) vem completar Antunes ao afirmar que a concretização desse potencial é uma necessidade humana que gera realizações e constantes alterações espaciais, culturais e sociais, e que o ser humano precisa criar porque disso depende o seu crescimento e que o estímulo para a criação são as necessidades do dia a dia. Nesse sentido, o criar não se restringe à Arte, mas está presente em todos os aspectos da nossa vida - embora o foco dessa pesquisa seja a criatividade artística, admitimos diversas formas de criatividade (ANTUNES, 2010, p. 59).

Complementando o senso comum que acha que a criatividade é uma ideia inédita que surge de repente, é importante indicar aqui que a criação é um processo e, tampouco, precisa ser algo totalmente inovador, porque toda criação vale-se do que já foi criado anteriormente, ou seja, ninguém parte do nada para criar, mas vale-se do que já existe e de seus conhecimentos prévios. Por exemplo, para criar, o aluno utiliza técnicas que já conhece, habilidades que já desenvolveu e temas que fazem parte da sua vivência (dentro e fora do espaço da escola).

Partindo do princípio de que a criatividade é um ato consciente; é uma busca intencional por soluções, influenciada pela sensibilidade e pelo meio cultural que o criador vivencia (OSTROWER, 2009, p. 11), compartilhamos as palavras de Geertz (2008) que traz a definição de cultura “desde Max Weber, que entende que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” (GEERTZ, 2008, p. 4). Sendo assim, entende-se que essa teia é composta por formas materiais e imateriais criadas e absorvidas por um grupo. A cultura é uma das referências que o indivíduo pode se utilizar no processo de criação, pois todo objeto ou ideia toma forma vinculado a um contexto cultural.

Até criarmos algo (objeto ou ideia) nossa mente percorre um processo (OSTROWER, 2009; SALLES, 2011) no qual associamos os acontecimentos em nosso entorno e dentro de nós. Porém, a ligação que fazemos entre esses episódios é particular porque uma pessoa não vive e não sente um mesmo fato igual à outra, por isso, acontecimentos, objetos e ideias desconexos para uns, podem relacionar-se (estabelecer relações simbólicas ou artísticas, por exemplo) facilmente para outros devido às suas experiências de vida – segundo Ostrower (2009, p. 10), “[...] circunstâncias hipotéticas podem repentinamente ser percebidas interligando-se na imaginação e propondo a solução para um problema concebido”. Dito de outro modo, para que

o processo de criação seja efetivado, nós selecionamos alguns dos dados que já registramos em nossa memória para fazermos novas relações entre eles, integrando os elementos do mundo externo e interno, transformando-os e dando-lhes novos significados. Por isso, a necessidade e importância de ampliarmos o acervo de vivências e conhecimentos dos alunos para que eles tenham mais subsídios para solucionar problemas e, conseqüentemente, criar com autonomia.

Assim, constatamos que a criatividade pode ser desenvolvida enquanto um processo subjetivo, o que faz com que a estimulação dessa capacidade humana seja relevante e imprescindível no ensino de Artes nas escolas de Educação Básica. Antunes (2010, p. 60) confirma essa premissa quando diz que “[...] a criatividade, tal como a memória e o pensamento, constitui fundamentos que são apreendidos, capacidades que, com dedicação e esforço contínuo, são conquistadas”, possibilitando a sua estimulação, contudo para que essa aconteça com eficácia precisamos atentar para os aspectos que interferem na criação e que podem ser explorados nas aulas de Arte, os quais abordaremos a seguir.

1.1.2 Processo criativo nas aulas de Arte

Nosso destaque é quanto ao desenvolvimento do processo criativo artístico, haja vista o foco investigativo dessa pesquisa ser o estímulo à criatividade infantil nas aulas de Artes Visuais, mais especificamente no Ensino Fundamental, embora tenhamos a clareza de que o criar não se refere somente à Arte. Para tanto, abordaremos aspectos do processo criativo que acreditamos poder ser nutridos com o fazer pedagógico a partir da oferta de novos conhecimentos como contextualização de obras artísticas, experimentação dos elementos das expressões artísticas e de técnicas estéticas.

Para pesquisarmos sobre o processo criativo utilizamos as pesquisas de Ostrower (2009) e Salles (2011), selecionando os aspectos relevantes (sensibilidade, vivência cultural, memória, inspiração, materialidade e motivação) para a criação nas aulas de Arte considerando o nível de maturidade física e psicológica das crianças de 6 a 11 anos e as práticas artísticas possíveis de serem vivenciadas por elas dentro do tempo e espaço escolares.

Começaremos pelo destaque dado à **sensibilidade** que, assim como a criatividade, não é exclusividade dos artistas, mas é inata ao ser humano, porque em maior ou menor grau todos têm sensibilidade e, conforme Salles (2011, p. 59), pode permear por todo o processo criativo. É através da sensibilidade que as sensações adentram nossos corpos e nutrem nossas criações

(SALLES, 2011, p. 59), ou seja, liga-nos imediata, e constantemente, ao que acontece à nossa volta (OSTROWER, 2009, p. 12). Sendo assim, a sensibilidade é um meio de captar as vivências e contribui para o registro de memórias, ambos necessários para nutrir a criação, sendo que tais experiências e aprendizados podem refletir na invenção de forma consciente ou inconsciente, o que podemos presenciar, por exemplo, na escolha de cores e temas feita pelos alunos em determinada criação, pois mesmo que não saibam justificar suas opções, elas estão ligadas a algum conhecimento ou vivência prévia que lhes causaram e/ou causam prazer, desconforto etc.; ou ainda por acreditarem que elas sejam mais apropriadas à composição em uma convenção cultural interiorizada por eles.

Como toda criação é obra do ser consciente-sensível-cultural (OSTROWER, 2009), a criatividade não é fruto, apenas, da sensibilidade, como acreditam alguns, sendo a **percepção consciente** primordial no processo criativo para imaginar possíveis soluções para problemas que aparecerem, as quais poderão concretizar-se em novos objetos ou ideias, e até mesmo para se antecipar a eles. Para Ostrower (2009),

[...] todos os processos de criação representam, na origem, tentativas de estruturação, de experimentação e controle, processos produtivos onde o homem se descobre, onde ele próprio se articula à medida que passa a identificar-se com a matéria. São transferências simbólicas do homem à materialidade das coisas e que novamente são transferidas para si.

Formando a matéria, ordenando-a, configurando-a, dominando-a, também o homem vem a se ordenar interiormente e a dominar-se. Vem a se conhecer um pouco melhor e a ampliar sua consciência nesse processo dinâmico em que recria suas potencialidades essenciais. (OSTROWER, 2009, p. 53).

Entretanto, não podemos esquecer que o homem tem consciência de sua existência individual, mas, também, social, pois no processo de conscientização do indivíduo a cultura influencia a formulação de sua personalidade em vários aspectos da consciência e da sensibilidade. Ou seja, o que impele o homem a criar também está ligado à cultura porque seus interesses, aspirações, necessidades de afirmação no grupo de convívio, objetivos e ideais são orientados pelo ambiente social com o qual convive (OSTROWER, 2009, p. 17). Com a criança não é diferente, ela também é influenciada pela cultural geral e pela cultura lúdica¹ – inserida na

¹ A cultura lúdica é um “conjunto de regras e significações próprias do jogo que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo” (BROUGÈRE, 1998, s/p), entendendo-se por jogo qualquer brincadeira desenvolvida pelo brincante, mesmo que não disponha de um brinquedo específico. Como cultura, a ludicidade é viva, transformando-se e adaptando-se ao tempo e espaço, bem como à individualidade, à classe social, à idade e ao sexo – embora com algumas similaridades – da criança - “o conjunto das regras de jogo disponíveis para os participantes numa determinada sociedade compõe a cultura lúdica dessa sociedade e as regras que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica.” (BROUGÈRE, 1998, s/p). Assim sendo, a cultura lúdica pode ser social e individual.

primeira –, produzida e vivenciada nas brincadeiras infantis, e participante do processo de socialização infantil (BROUGÈRE, 1998). Aprender a brincar também é um aprendizado importante e que passa por constantes processos de assimilação, acomodação e equilíbrio², pois a cada nova brincadeira a criança acessa a cultura lúdica preexistente e já interiorizada por ela, uma vez que precisa conhecer as regras para conseguir jogar (BROUGÈRE, 1998).

No processo criativo, os valores culturais interiorizados pelas pessoas interferem na concepção de suas obras, pois são referências para as associações espontâneas feitas pelo cérebro durante esse percurso. Todavia, a influência na criação vai além, ou seja, também utilizamos, de forma consciente ou inconsciente, os referenciais intelectuais, emocionais e sociais, e cada pessoa transforma seus momentos em conteúdos psíquicos. Na criação artística da criança também constatamos essas influências, pois suas criações falam sobre si, sua vida e seus valores, sugestionado pelo período histórico em que vivem e seus contemporâneos. As vivências, tanto infantis, juvenis, como adultas, podem ser percebidas em alguns detalhes da obra ou serem absorvidas por ela (OSTROWER, 2009, p. 74).

Entre as opções para o desenvolvimento do processo criativo, adotamos a comparação, avaliação e decisão do que acreditamos ser coerente - “*Formar é mesmo fazer. É experimentar. É lidar com alguma materialidade e, ao experimentá-la, é configurá-la. [...] Enquanto o fazer existe apenas numa intenção, ele ainda não se tornou forma.*” (OSTROWER, 2009, p. 69, grifo da autora). Pensando assim, para que a criação do aluno se concretize ela precisa gerar uma forma, ele precisa transformar a sua ideia em algo visível. No processo criativo, o pensar e o fazer se completam, porque “uma mente em ação mostra reflexões de toda espécie. [...] São diálogos internos: devaneios desejando se tornarem operantes; ideias sendo armazenadas; obras em desenvolvimento; reflexões; desejos dialogando” (SALLES, 2011, p. 50) e toda essa movimentação mental tem por objetivo a materialização de uma obra.

Cada pessoa retém as vivências que lhes são relevantes e no processo criativo utilizamos a **memória** uma vez que agregamos as experiências já vivenciadas com o que pretendemos fazer artisticamente, por exemplo. Nossa capacidade de manipular mentalmente objetos e eventos amplia nossa imaginação, porque nos propicia a exploração de inúmeras possibilidades sem a presença física dos elementos, presumindo como ficaria o resultado. Podemos, assim, imaginar as possibilidades de formas, cores e materiais para uma obra, bem como experimentar as variações antes mesmo de começar a dar forma a um produto estético.

² Esses conceitos piagetianos serão elucidados mais adiante quando discorrermos sobre o desenvolvimento infantil das crianças do Ensino Fundamental.

Outro componente da criação, que carrega incorreções no senso comum, é a **inspiração**. Ao contrário do que muitos pensam, ela decorre de um processo e não é um instante aleatório, como se a ideia que desencadeia o processo criativo surgisse repentinamente, porque “não há como a inspiração possa ocorrer desvinculada de uma elaboração já em curso, de um engajamento constante e total, embora talvez não consciente.” (OSTROWER, 2009, p. 72-73). Essa afirmação de Ostrower reforça a ideia de que a obra de arte, por exemplo, é fruto de um processo e não de um momento isolado de “iluminação”. Contudo,

É possível, porém, que o próprio conceito de uma inspiração seja equivocado, e dispensável. Se partirmos de uma sensibilidade aberta, afetiva, motivada para determinadas tarefas e dirigida para um fazer específico, essa sensibilidade se basta. Podemos entender todo fazer do homem como sendo inspirado se o qualificarmos pelo potencial criador natural, pela inata capacidade de formar e intuir, por sua espontânea compreensão das coisas. O ser sensível é como um espelho d’água encrespando ao mais ligeiro vento e onde uma pedrinha jogada ao acaso traça ondas em círculos sempre crescentes. (OSTROWER, 2009, p. 72-73).

A **materialidade**, que é outro participante ativo no processo criativo, se refere à “[...] matéria *com suas qualificações e seus compromissos culturais*”, tornando-se “[...] matéria cultural, que propõe *os confins do possível para cada indivíduo*.” (OSTROWER, 2009, p. 43 grifo do autor). E, embora esses limites não sejam fixos nem permanentes, eles são um ponto de referência que utilizamos no processo de criação (OSTROWER, 2009, p. 44). Para cunharmos algo, por exemplo, precisamos transformar alguma matéria, a qual, enquanto que conduz o processo criativo, é modificado por ele (OSTROWER, 2009, p. 51). Portanto, a forma final que a obra terá também depende dos materiais que dispomos, das ferramentas e das técnicas artísticas que conhecemos, quer dizer, os aspectos destacados até aqui para o processo criativo, tais como sensibilidade, vivência cultural, memória e inspiração, resultam no objeto estético.

Cada materialidade abrange, de início, certas *possibilidades* de ação e outras tantas *impossibilidades*. Se as vemos como *limitadoras* para o curso criador, devem ser reconhecidas também como orientadoras, pois dentro das limitações, através delas, é que surgem sugestões para se prosseguir um trabalho e mesmo para se ampliá-lo em direções novas. (OSTROWER, 2009, p. 32, grifo do autor).

Salles (2011) também aponta a matéria-prima (tudo aquilo que é utilizado para dar forma plástico-visual à obra estética) utilizada na criação como um agente limitador desse processo. Cada material tem sua singularidade, com possibilidades e limitações, mas o artista pode encontrar meios para superar esses limites – “o processo criativo é palco de uma relação densa entre o artista e os meios por ele selecionados, que envolve resistência, flexibilidade e

domínio. Isso significa uma troca recíproca de influências.” (SALLES, 2011, p. 77). O criador investiga as potencialidades da matéria-prima à medida que a manuseia, transformando-a. E mesmo existindo limitações para a liberdade do artista, podendo ser da própria obra ou de fatores externos, muitas vezes, esses limites impulsionam a criação porque o artista é encorajado a vencê-los (SALLES, 2011, p. 69). A criação precisa vincular-se a uma matéria para poder tomar corpo e deixar de ser apenas um divagar da mente, porque

desvinculado de alguma matéria a ser transformada, a única referência do imaginar se centraria no próprio indivíduo, ou seja, em certos estados subjetivos desse indivíduo, cujos conteúdos pessoais não são suscetíveis de participação por outras pessoas. Seria um pensar voltado unicamente para si, suposições alienadas da realidade externa, não contendo propostas de transformação interior, da experiência, nem mesmo para o indivíduo em questão. (OSTROWER, 2009, p. 32-33).

A imaginação criativa é definida por Ostrower (2009, p. 38) “[...] como um pensar específico sobre um fazer concreto”, quer dizer, se por um lado essa especificidade nos leva a maiores conhecimentos e aprofundamento no trabalho com determinada matéria, por outro, a falta de uma visão global do indivíduo na criação leva a uma redução das potencialidades humanas, porque

[...] para poder ser criativa, a imaginação necessita identificar-se com uma materialidade. Criará em *afinidade e empatia* com ela, na linguagem específica de cada fazer. Mas sempre conta a visão global de um indivíduo, a perspectiva que ele tenha do amplo fenômeno que é o humano, o *seu humanismo*. São seus valores de vida que dão a medida para seu pensar e fazer [...]. (OSTROWER, 2009, p. 39-40, grifo do autor).

Os elementos visuais (cor, linha, forma etc.), que compõem a criação artística visual, proporcionam diferentes e amplas possibilidades de criação porque podemos combiná-los entre si e organizá-los no espaço de diferentes maneiras: espalhando-os, concentrando-os, sobrepondo-os etc. O ordenar faz parte do processo criativo de significação, e desse ordenar nasce a forma que concretiza o instante exato do equilíbrio, atingido pelo criador durante o percurso de criação (OSTROWER, 2009, p. 98).

Na criação, o indivíduo elege, e combina, dados sensoriais e não sensoriais do seu referencial anterior para criar algo novo, com um novo sentido. Essa forma não é um elemento isolado, mas relaciona-se com o contexto da obra. A configuração final da obra, resultante do processo criativo em Artes, é a combinação e a ordenação dos elementos visuais, cuja escolha ao criador é destinada. Esse momento final do processo criativo, quando a obra está concluída é o

[...] desfecho do fazer. Nascido do trabalho, das tentativas que o precederam, das lutas e dos anseios íntimos, o final é indissolúvel dos momentos anteriores porque consequência necessária. Momento inspirado, mostra-nos o quanto os momentos anteriores também foram inspirados; talvez até mesmo certos erros no trabalho foram inspirados. (OSTROWER, 2009, p. 72-73).

Mas só o criador da obra poderá dizer quando seu processo de criação terminou, resultando em um produto final. E, ainda assim, mesmo decidindo concluí-lo, podem restar questões que precisarão de outras obras para serem desenvolvidas, o processo criativo não acaba, permanece aberto (OSTROWER, 2009, p. 72). Salles (2011, p. 34), nesse sentido, completa Ostrower afirmando ser impossível determinar claramente o início e o fim exatos do processo criativo - segundo ela, até a noção de conclusão é relativa. A criação dos alunos nas aulas de Artes Visuais serve como exemplo dessa relatividade da finalização, pois alguns, mesmo após terminarem suas produções, após refletirem um pouco, sentem a necessidade de retornar para mudar ou acrescentar algum elemento.

Muitas coisas interferem na conclusão da obra durante o processo criativo, por isso nem sempre o produto final é a concretização da ideia inicial. Uma dessas interferências é o acaso que o artista acolhe em sua criação e que faz o rumo da obra mudar. Todavia, essa interferência não é simplesmente a inesperada aparição de um elemento externo ao processo porque, por estar concentrado em sua obra, o artista consegue associar os dados com mais facilidade e também, às vezes, o caminho que o artista escolhe percorrer o leva a esses “acazos” (SALLES, 2011).

Resta-nos abordar um aspecto do processo criativo primordial para a criação, a **motivação**, porque como nos diz Ostrower (2009, p. 28), “ao criar, ao ordenar os fenômenos de determinada maneira e ao interpretá-los, parte-se de uma motivação interior.” Ou seja, para que uma pessoa crie é necessário que ela esteja motivada a isso e a estimulação à criatividade infantil, que veremos mais adiante, está intimamente ligada a esse fator, porque ao oferecermos elementos novos (variedade de materiais, expressões artísticas e referências visuais) nas aulas de Artes aguçamos a curiosidade infantil e propomos desafios, os quais, é certo, geram prazer ao serem solucionados.

Contudo, as estratégias e recursos pedagógicos utilizados pelo professor devem estar em consonância com a faixa etária atendida para que os alunos possam criar com autonomia. A dificuldade vivenciada em nossa prática pedagógica de encontrar propostas artísticas-pedagógicas que atendessem as especificidades dos alunos do Ensino Fundamental quanto ao aprendizado de Artes gerou a necessidade de nos aprofundarmos nos estudos da psicologia infantil, por isso, a seguir discorreremos sobre as características das crianças de 6 a 11 anos,

público-alvo de nossa pesquisa, para um melhor entendimento de suas peculiaridades e a geração de aulas de Arte mais positivas.

1.2 Desenvolvimento infantil

1.2.1 Características físicas e psicológicas dos estudantes no Ensino Fundamental pertinentes à prática artística

Além dos aspectos relativos à criatividade, apresentados anteriormente, nos resta esclarecer que a capacidade criativa do ser humano está intimamente ligada ao seu desenvolvimento físico e psicológico, por isso “as alterações que ocorrem na expressividade infantil correspondem [...] às fases de crescimento físico e psíquico da criança” (OSTROWER, 2009, p. 129). Por isso, nesse ponto, nos deteremos em compreender as características da faixa etária atendida nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, dos 6 aos 11 anos, visando elaborar propostas artísticas para o nosso Caderno de Atividades “A Criatividade é o Limite”.

Recorremos a Ostrower (2009) quando afirma sobre à criação na infância que,

[...] até uma idade próxima à puberdade, as alterações na linguagem artística – tanto nos elementos usados como na maneira de composição – que ocorrem nas várias fases do crescimento infantil, são surpreendentemente similares em todas as crianças, não obstante diferenças individuais de temperamento e de sensibilidade [...]. (OSTROWER, 2009, p. 127-128).

Outro pensador que muito contribuiu para o desenvolvimento cognitivo foi Piaget (2012)³. Contudo, lembramos que os limites de idade referentes às divisões do desenvolvimento infantil não são estanques, uma vez que sofrem pequenas variações entre as crianças. Embora Piaget tenha dividido os períodos de desenvolvimento entre faixas etárias fixas, hoje, essas divisões temporais definidas e estanques têm sido questionadas porque o espaço social vivenciado pela criança ocasiona variações nesses limites de idade. Essa flutuação temporal

³ Piaget (2012) em seus estudos, dividiu a infância e a adolescência em quatro períodos: sensório-motor (0 – 2 anos), pré-operatório (2 – 6/7 anos), operatório concreto (7/8 – 11/12 anos) e operatório formal (11/12 anos e durante a adolescência).

quanto às divisões, bem como as descobertas científicas, tem ocasionado a estipulação de novas categorias dentro do universo infantil e adolescente (SIROTA, 2007). A visão associal e acultural da concepção piagetiana, universalizando as etapas do desenvolvimento infantil, é alvo de críticas porque as crianças vivenciam realidades e relações complexas, assim sendo, não devemos confinar os processos de transformação e maturação a uma etapa da vida (SARMENTO, 2013).

Na Educação Infantil, a criança consegue comunicar-se através da fala e usar símbolos e imagens mentais, apesar de continuar com uma perspectiva egocêntrica. Ao adentrar no Ensino Fundamental, a criança, gradualmente, vai se tornando menos egocêntrica. O seu pensamento organiza-se melhor e ela já consegue pensar no todo e nas partes, simultaneamente. Porém, a criança ainda não consegue operar com hipóteses porque não consegue compreender conceitos abstratos, precisando recorrer a objetos e eventos concretos, presentes no momento. Assim, as imagens (artísticas ou não) lidas nas aulas de Arte são elementos importantes para a assimilação dos conceitos artístico-culturais. Para antecipar o ausente, a criança precisa partir do concreto já que seu raciocínio lógico também depende de objetos reais. Gradativamente, a mente da criança torna-se capaz de aumentar sua organização interna e sua adaptação ao meio. Contudo, embora Piaget (2012) tenha considerado fatores biológicos para elaborar as fases do desenvolvimento cognitivo, outros estudiosos, como Vigotsky (2007), foram adiante nos estudos e reconheceram a importância dos fatores sociais - fatores esses que já foram mencionados anteriormente em nosso texto como influenciadores no processo criativo (OSTROWER, 2009).

Quando Ostrower (2009) discorre sobre as duas ordenações que apresenta como vias de conhecimento, as *ordenações de campo* (percepção de si, da matéria e do próprio fazer) e as *ordenações de grupo* (comparações e generalizações), ela enfatiza a importância do crescimento biológico para a criação, porque a pessoa só será conseguirá ordenar por grupamentos se já tiver desenvolvido a capacidade de identificar os objetos para, então, compará-los. Ostrower afirma que, no que tange às obras de Arte, o artista utiliza os dois tipos de ordenação simultaneamente (OSTROWER, 2009).

Diferentemente dos adultos que, ao criarem, alteram o mundo físico e psíquico que os cerca,

nas crianças, o criar – que está em todo o seu viver e agir – é uma tomada de contato com o mundo, em que a criança muda principalmente a si mesma. Ainda que ela afete o ambiente, ela não o faz intencionalmente; pois tudo o que a criança faz, o faz em função da necessidade de seu próprio crescimento, da busca de ela se realizar. (OSTROWER, 2009, p. 129).

A maturação das condições biológicas de cada função é necessária para que a criança as exerça eficazmente e para que as mudanças cognitivas aconteçam gradativamente como, por exemplo, quanto ao tempo que uma criança consegue dedicar-se a uma atividade, capacidade essa que vai sendo aumentada conforme seu amadurecimento, ou quanto à dependência do atual e concreto que vai diminuindo enquanto a capacidade de abstração aumenta (VIGOTSKY, 2007).

Para compreender melhor essa maturação crescente e as suas implicações na Arte-educação também é importante entendermos alguns conceitos da Psicologia. Recorremos mais uma vez a Piaget (MOREIRA, 1999) quando apresenta três importantes conceitos que nos levam a compreendermos como a criança aprende: assimilação, acomodação e equilíbrio.

Os esquemas de assimilação mental são construídos para abordar a realidade. Conforme a criança se desenvolve mentalmente, esses esquemas vão evoluindo. Quando a criança, ou o adulto, lida com uma situação conhecida, ou nova, os esquemas de ação já assimilados são acionados. Todavia, quando a criança não consegue resolver determinada situação, frente ao que já é conhecido, sua mente tem que se modificar ou tende a desistir.

Para modificar os esquemas mentais, o cérebro da criança passa pelo conceito de acomodação que gera novos esquemas de assimilação, ou seja, novas aprendizagens e o desenvolvimento cognitivo. Para adaptar-se à nova situação é necessário haver um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. De fato, só há aprendizagem quando há acomodação.

Ao ser capaz de adaptar-se a uma nova situação, a criança alcança o equilíbrio. Contudo, ela passa por constantes desequilíbrios durante seu crescimento, já que “[...] o desenvolvimento da criança é uma ‘construção’ por reequilibrações e reestruturações sucessivas.” (MOREIRA, 1999, p. 101). Sendo assim, para haver aprendizado, a cada nova experiência, precisa haver uma acomodação e um equilíbrio cognitivos.

Moreira (1999, p. 103), pautando-se nesses conceitos de Piaget, afirma que ensinar significa causar o desequilíbrio na mente infantil para que ela, ao buscar pelo reequilíbrio, se reestruture cognitivamente e aprenda com esse mecanismo de reestruturação. Por isso, a necessidade de propormos constantemente desafios em nossas aulas ao invés de oferecermos sempre atividades nas quais os alunos se sintam confortáveis ao realizá-las por já dominarem os materiais, as técnicas e as temáticas a serem utilizadas durante o processo criativo.⁴

⁴ As atividades que compõem o Caderno de Atividades “A Criatividade é o Limite” ratificam esse conceito ao trazer proposições artísticas como novos desafios aos alunos através da exploração de diferentes materiais e expressões artísticas, além da utilização das obras do artista Athos Bulcão (ainda) pouco abordado nas aulas de Artes Visuais como inspiração para as criações infantis.

No entanto, esse acionamento mental deve ser compatível com o período de desenvolvimento físico e psicológico em que a criança está porque “[...] para que o estímulo provoque uma certa resposta, é necessário que o indivíduo e seu organismo sejam capazes de fornecê-la [...]”. (PIAGET, 2012, p. 59). Por esse motivo, todas as propostas pedagógico-artísticas que compõem essa pesquisa foram selecionadas a partir das características das crianças, seguindo as devidas modificações após serem aplicadas nesse segmento, como exemplo podemos citar que consideramos o desenvolvimento da atenção e memória desenvolvido pela criança entre os 3 e 6 anos (VIGOTSKY, 2007).

É importante ressaltar que o professor não deve provocar um desequilíbrio tão grande de modo que o aluno não consiga equilibrar-se novamente, contudo, quando essa situação é recorrente, compartilhamos com Moreira (1999, p. 104) que nos indica a estratégia metodológica da utilização de passos intermediários para reduzir o desequilíbrio. Na prática pedagógica, por exemplo, podemos apresentar atividades que alcancem objetivos parciais de uma proposta posterior para que os alunos desenvolvam habilidades necessárias para solucioná-la.

Outro conceito da Psicologia que elucida o processo de maturação infantil é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), cunhada por Vigotsky (2007). Segundo ele, a ZDP se localiza entre o que a criança já consegue fazer sozinha, com independência (desenvolvimento real) e o desenvolvimento potencial, ou seja, “a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação.” (VIGOTSKY, 2007, p. 98). A ZDP refere-se àquilo que a criança, por pouco, não consegue resolver sozinha, mas consegue fazer com assistência (em colaboração com outros, observando exemplos, com acesso a pistas). Para contribuir com os alunos a alcançarem autonomia na execução desses fazeres, o professor de Arte pode utilizar as estratégias de monitoria e atividades em grupo, ou ainda oferecer exemplos para os alunos entenderem melhor a proposta artística. Tais exemplos não devem ser confundidos com modelos para cópias ou reproduções. É importante lembrar que, como as etapas de desenvolvimento não obedecem a uma limitação etária fixa, em uma mesma turma alguns alunos precisarão de uma mediação maior do que outros para produzir de forma autoral e com autonomia.

O entendimento da Zona de Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKY, 2007) e dos conceitos piagetianos (MOREIRA, 1999) da assimilação, da acomodação e da equilibração, bem como das etapas do desenvolvimento infantil (PIAGET, 2012), são necessários para compreendermos melhor como as crianças se desenvolvem, visto que tal conhecimento é primordial para a escolha e elaboração de proposições artísticas que cooperem com esse

desenvolvimento, as quais os alunos consigam executar, que promovam a aquisição de habilidades e conhecimentos artísticos e que, simultaneamente, estimulem a criatividade.

1.2.2 O estímulo à criatividade infantil

Para discorrermos sobre a importância da estimulação da criatividade na prática artístico-pedagógica, retomaremos os conceitos de Antunes (2010), Ostrower (2009) e Salles (2011) - desenvolvidos acima - sobre o processo criativo em Arte considerando as características das crianças na Educação Básica (PIAGET, 2012; VIGOTSKY, 2007).

O primeiro aspecto que precisamos considerar no processo do ensino em Arte para a criação artística dos alunos, sem dúvida, é a motivação. Sem motivação, os alunos veem as proposições artísticas apenas como uma atividade maçante - com o único objetivo de cumprir uma tarefa. Algumas escolhas docentes levam as crianças a uma predisposição maior para o processo subjetivo de criação, quer dizer, ao se depararem com uma novidade, conseqüentemente, a curiosidade infantil é aguçada - motivando-as a querer aprender.

Propiciar proposições artísticas nas diferentes expressões e técnicas metodológicas torna-se um recurso pedagógico importante porque, desse modo, os alunos serão constantemente desafiados na aquisição de novos conhecimentos e habilidades. Além disso, para apreciar os caminhos de elaboração imaginativa de um artista, o aluno deve conhecer sua trajetória artística e seus percursos estéticos.

Conforme explanamos anteriormente, para aprender, o cérebro precisa acomodar-se, ou seja, quando os esquemas já assimilados pela criança (ou adulto) não são suficientes para resolver situações novas, o cérebro gera um novo esquema de assimilação, isto é, um novo conhecimento aplicável também em outras situações similares. Essa capacidade de adaptar-se e atender a uma nova realidade gera um equilíbrio mental e são essas novas aprendizagens que ocasionarão um desenvolvimento cognitivo contínuo uma vez que essas reequilibrações e reestruturações, geradoras de conhecimentos, acontecem constantemente em nossas vidas (MOREIRA, 1999, p. 101). Por isso, os desafios propostos aos alunos nas aulas de Artes frente às dificuldades e aos problemas no decorrer do processo criativo geram novos conhecimentos.

A oferta de diferentes materiais, suportes e ferramentas artísticas para a elaboração de experiências visuais deve ser uma escolha docente a fim de auxiliar no desenvolvimento da criatividade, porque também proporciona desafios e possibilita a construção de novos

conhecimentos que poderão ser novamente usados em criações futuras. Por exemplo, cada tinta tem suas próprias características, como a fluidez, a aderência, o tempo de secagem etc., levando um aluno a reagir diferentemente de acordo com o material que irá testar criativamente. Dito de outro modo, o aluno que está acostumado a usar o guache, quando se depara com a aquarela, ao mesmo tempo que usa os conhecimentos que já tem sobre tintas e pintura, enfrenta o desafio de encontrar soluções para os novos entraves que aparecerem durante seu processo criador. Nessa interação, o aluno aprende sobre as características, possibilidades e limites dessa nova materialidade, o que gera aprendizados e memórias que podem ser utilizadas em processos criativos posteriores, dentro e fora da escola – conforme destaca Ostrower (2009),

a imaginação criativa nasce do interesse, do entusiasmo de um indivíduo pelas possibilidades maiores de certas matérias ou certas realidades. Provém de sua capacidade de se relacionar com elas. Pois, antes de mais nada, as indagações constituem *formas de relacionamento afetivo*, formas de respeito pela essencialidade de um fenômeno. (OSTROWER, 2009, p. 39, grifo da autora).

Muitas vezes ao tentarmos disponibilizar variedade matériaca aos alunos esbarramos na falta de recursos financeiros. Contudo, pesquisando alternativas, pode-se encontrar diferentes formas de utilizar o que temos à disposição na escola, assim como maneiras criativas de usar materiais como sucatas (e sobras) sem ser para a simples reprodução de um modelo - como acontece com a confecção de bichinhos com rolinhos de papel higiênico ou copinhos de iogurte, por exemplo -, quando há uma padronização do que deve ser executado e aos alunos não é permitido imprimir sua autoria nos produtos artísticos. Quanto a isso, em nossa pesquisa, utilizamos o papelão como recurso para a criação artística autoral, sucatas como recursos plásticos para pintura, dentre outros, conforme com as atividades propostas.

Quando um aluno se depara com determinado material que o leve à criação estética, primeiro, naturalmente, ele recorre ao que já conhece sobre suas possibilidades plásticas, levantando hipóteses para testagem. Se o professor incentiva essa exploração matériaca no fazer artístico e, em simultâneo, enriquece o repertório dos alunos com novas informações e possibilidades imagéticas, o processo criativo pode ser enriquecido e o aluno sente-se estimulado a explorar novas possibilidades estéticas.

É importante atentar para que o professor dê tempo para que o aluno pense sobre a materialidade e sobre o seu próprio fazer artístico – além de possibilitar o livre-arbítrio para que ele eleja e combine os dados disponíveis. O professor, gradativamente, pode disponibilizar informações sobre os artistas e suas obras e também sobre o processo criativo em diferentes expressões artísticas para que o repertório discente seja ampliado em novas poéticas.

Um fator externo que deve ser considerado, e que interfere na criação estética, é o tempo-espço disponível para o aluno vivenciar o processo criativo. Sem dúvida, esse fato é um dificultador em muitas escolas, principalmente nas que oferecem apenas um tempo semanal para as aulas curriculares de Artes – oferta muitas vezes impulsionada por questões financeiras; escassez de profissionais habilitados; descumprimento do currículo obrigatório etc. Outro fato relevante é em relação à escola que não dispõe de uma sala específica para a disciplina - embora concordemos com Salles (2011, p. 40) de que o processo de criação não está vinculado a espaços determinados -, porque o professor acaba por perder tempo de aula deslocando-se de um ambiente para outro, tendo ainda que prepará-lo toda vez que troca de turma (MACHADO; LEONARDO, 2020). Uma estratégia que podemos usar para equacionar essa falta de tempo é dividir a execução de propostas artísticas mais demoradas em duas ou mais aulas. No entanto, a escolha por essa opção depende dos objetivos de cada proposta artística e do desenvolvimento do programa curricular, se essa divisão prejudicar a aquisição dos objetivos pedagógicos por parte dos alunos é melhor trocar a atividade por outra possível de ser realizada em menor tempo. Por outro lado, propostas que exijam tempo de secagem para a continuação do processo criativo se beneficiam da retomada da atividade em aula(s) posterior(es). Apesar de todas as adaptações temporais possíveis de serem feitas, temos sempre que lembrar que o processo criativo não é limitado pelo tempo do relógio (SALLES, 2011, p. 40), é fato, e por mais que nos esforcemos pode ser que algum aluno queira/necessite de um período maior para se dedicar à sua criação artística.

Com relação às potencialidades latentes durante o processo criativo, Ostrower (2009, p. 34) nos diz que “trata-se de potencialidades da matéria bem como de potencialidades nossas, pois na forma a ser dada configura-se todo um relacionamento nosso com os meios e conosco mesmo.” Ou seja, o que sabemos sobre a matéria a ser trabalhada, suas possibilidades e limitações, as técnicas que podem ser empregadas com elas e, até mesmo, nossas experiências emocionais com cada materialidade influenciam a nossa criação. Portanto, o experimentar recursos artísticos diversos (materiais, suportes, ferramentas e técnicas) amplia o repertório dos alunos, o que lhes dá a possibilidade de experimentar diferentes caminhos em seus processos criativos, uma vez que “[...] as possíveis formas a serem criadas têm que vir ao encontro de conhecimentos existentes, de possíveis técnicas ou tecnologias, respondendo a necessidades sociais e a aspirações culturais.” (OSTROWER, 2009, p. 40) - embora as escolhas durante o processo criativo sejam individuais, os alunos recebem influências dos materiais utilizados, das suas vivências e da cultura a qual eles pertencem.

Acredita-se que cada criança, ao chegar à escola, traz suas próprias experiências, mas o professor precisa estar atento a fim de ampliá-las, proporcionando vivências positivas para o desenvolvimento infantil e a ampliação do repertório de conhecimentos, porque as referências culturais das quais o aluno dispõe influenciarão, inevitavelmente, na sua produção visual. A produção artística da criança, sem dúvida, é resultado das experimentações que ela faz tanto no ato da criação como do resgate de vivências anteriores - quer no que tange ao campo da Arte, quer no campo da vida. Tais referências podem ser ampliadas e modificadas por toda a vida, daí a justificativa e a importância de proporcionarmos experiências artísticas diferenciadas nas aulas de Arte, seja no processo de criação ou na extensão com a leitura de imagens e sua contextualização historiográfica. Ainda sobre as influências na produção artística, recorremos a Ostrower (2009) quando diz que,

Além dos impulsos do inconsciente, entra nos processos criativos tudo o que o homem sabe, os conhecimentos, as conjecturas, as propostas, as dúvidas, tudo o que ele pensa e imagina. Utilizando seu saber, o homem fica apto a examinar o trabalho e fazer novas opções. O consciente racional nunca se desliga das atividades criadoras; constitui um fator fundamental de elaboração. Retirar o consciente da criação seria mesmo inadmissível, seria retirar uma das dimensões humanas. (OSTROWER, 2009, p. 55).

Pensando assim, acredita-se que proporcionar aos alunos idas a museus, centros culturais, galerias, feiras de artesanato etc., bem como encontros com artistas visuais contemporâneos, leva os alunos a ampliarem seu repertório imagético e os conhecimentos artísticos. Sabemos que, principalmente em escolas públicas e/ou afastadas dos centros urbanos, essas oportunidades são escassas pela falta desses espaços ou pela falta de iniciativa e até mesmo de verba para o transporte de deslocamento da escola/da cidade. Porém, como alternativa, pode-se pensar na possibilidade de levar à escola os artistas da própria comunidade, por exemplo, que podem ser solicitados no círculo de convivência entre demais alunos e responsáveis.

Outro fato que está entre os elementos influenciadores elencados quando falamos sobre o processo criativo nas aulas de Arte, é o “acaso” (OSTROWER, 2009), que parece não poder ser utilizado para a estimulação da criatividade justamente por ser algo não planejado, algo inesperado que ocorre durante o processo. No entanto, o professor poderá mediar situações em que o aluno poderá inserir, em seu fazer artístico, algum elemento (material, cor, forma etc.) não apresentado/pensado, a princípio. Essa situação, não resta dúvida, no meio do seu processo criativo, ocasionará uma mudança de rumo para a finalização de sua ‘obra’, o que exigirá dele resolver um problema, sendo conseqüentemente um estímulo à criatividade.

Ao incentivarmos a criatividade infantil, precisamos ter em mente que os produtos artísticos – sejam dos alunos, ou dos artistas - refletem a individualidade, e devem ser respeitadas e consideradas ao serem apreciadas. Uma vez que “em toda a forma, em tudo que se configura, encontramos conteúdos significativos e valores.” (OSTROWER, 2009, p. 101), toda criação infantil reverbera o que é significativo para a criança, fato esse que deve ser valorizado. Junto a esse reconhecimento, faz-se necessário o incentivo a criação mesmo que a forma final não corresponda ao padrão de beleza artística esperado pela sociedade na qual os alunos estão inseridos, pois essa postura docente pode mudar tais expectativas e causar a valorização do processo de criação e da expressão criativa, independente do produto final.

Por último, reafirmamos que o estímulo à criatividade deve ser uma proposta persistente e sistemática de desafios, de estímulos, de pensamentos incomuns (ANTUNES, 2010, p. 84), como parte integrante das aulas de Artes Visuais, e não apenas momentos estanques. Todas as aulas precisam estar ancoradas em desafios para estimular o cérebro infantil à criação artística. Para tanto, as expressões e os materiais utilizados pelos alunos devem ser dinamizados na ampliação do repertório imagético diante o processo criativo.

2. O CURRÍCULO DE ARTES VISUAIS

2.1 Ensino das Artes Visuais – breve histórico no Brasil

As primeiras expressões artísticas nacionais remetem-se a antes mesmo do período de colonização, fato comprovado pelos resquícios de gravuras e pinturas rupestres em alguns estados brasileiros com datações que variam entre 8.000 e 29.000 anos AC (VIANA et al., 2016).

Quando os portugueses chegaram ao Brasil, em 1500, encontraram diversos povos indígenas que transmitiam sua cultura através da oralidade de suas histórias, costumes e valores que variavam (e ainda variam) conforme a etnia. As expressões artísticas desenvolvidas antes da colonização portuguesa, e que ainda hoje são praticadas entre os indígenas, vale destacar, são a cestaria, tecelagem, cerâmica, arte plumária, arte em madeira e pintura corporal. Os materiais utilizados são os encontrados na natureza, tais como argila, fibras variadas, partes de animais, resinas, tintas extraídas de elementos naturais etc. Como a cultura de um povo está em permanente transformação, afirmar que essas expressões artísticas ainda estão presentes nas comunidades indígenas contemporâneas não significa dizer que permaneceram intactas quanto às suas características.

No território brasileiro, no entanto, as diferentes formas de expressão e comunicação desde a Pré-história foram sendo modificadas com a chegada dos portugueses ao Brasil – o que levou o país a se aproximar de uma arte com características europeias: a expressão artística local fora ignorada e os exploradores começam a desenvolver um estilo artístico próprio. Entre 1549 e 1808, por exemplo, desenvolveu-se um modelo baseado no Barroco Jesuítico português, mas com características nacionais. Nesse período, o ensino das Artes Visuais acontecia nas Oficinas dos artesãos (BARBOSA, 1989, p. 15).

Nas escolas jesuíticas, entre os anos de 1549 e 1759, se “[...] enfatizava mais a literatura do que as belas artes, porque elas estimulavam a sedução dos sentidos.” (IAVELBERG, 2003, p. 109). Todavia, a reforma educacional do Marquês de Pombal (1759) “[...] permitiu uma abertura para que se delineasse uma nova colocação para o ensino da Arte, ou melhor, para o ensino do Desenho. [...]” (BARBOSA, 2010, p. 23). O Seminário Episcopal de Olinda, fundado em 1800, tinha Desenho em seu currículo e, mesmo sem sabermos ao certo sobre os métodos

utilizados nesse ensino, a inclusão da disciplina indicava uma nova abordagem educacional (BARBOSA, 2010, p. 23).

O ensino superior de Arte foi o primeiro a ser institucionalizado em nosso país. Com a chegada da Missão Artística Francesa, em 1816, e a criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios no mesmo ano, tendo iniciado suas aulas só em 1826, então com o nome de Academia Imperial de Belas Artes, o Neoclassicismo substituiu o Barroco Brasileiro, o que gerou um preconceito estético, pois a tradição artística brasileira, marcadamente, barroca-rococó, e a arte neoclássica, que se ensinava na Academia, eram de estilos diferentes (BARBOSA, 2010). Havia uma distinção entre a educação oferecida para a elite e a oferecida para o povo, gerando uma dicotomia entre arte como técnica e arte como criação.

Como metodologia, os professores utilizavam nas escolas árduos exercícios formais. O retrato e a cópia de estampas eram utilizados na educação secundária. Nas escolas elementares particulares aplicavam-se os mesmos métodos, mas nas escolas públicas nem sequer ofertavam atividades artísticas.

Entre os anos de 1870 e 1901, o ensino de Arte na escola primária e secundária sofreu a influência dos liberais⁵ que defendiam a importância do ensino do Desenho para a educação popular, chegando a afirmarem que essa matéria era a mais importante nesses segmentos (BARBOSA, 1989, p. 16). Nesse período, na Escola de Belas-Artes, ocorria uma discussão sobre o ensino de Arte entre positivistas⁶ e liberais, mas quando ela passou pela reforma republicana Montenegro, em 1890, os princípios liberais prevaleceram.

Em 1882, foi publicado o livro “Geometria Popular”, sob a autoria de Abílio César Pereira Borges, o qual foi o primeiro manual de Desenho Geométrico destinado às escolas primárias. Ele foi bem aceito e utilizado nessas escolas durante a primeira metade do século XX, sendo sua última edição (41ª) em 1959. A metodologia desse material consistia na cópia, começando pelos elementos mais simples (linhas) até chegar aos mais complicados (elementos arquitetônicos). Hencke e Silva (2019, p. 9) afirmam que “o desenho teve um lugar de grande destaque no currículo secundário e especialmente no currículo primário [...]” mas, muitas vezes,

⁵ Partidários da doutrina liberal que “apareceu como justificação do sistema capitalista que, ao defender a predominância da liberdade e dos interesses individuais da sociedade, estabeleceu uma forma de organização social baseada na propriedade privada dos meios de produção” (LUCKESI, 1994, p.54). Nessa doutrina, a função da escola é preparar os alunos para exercer papéis sociais e esses indivíduos devem adaptar-se aos valores e normas da sociedade. O objetivo do ensino do Desenho era a capacitação profissional técnica para a melhoria da produção industrial e o crescimento econômico do país (TRINCHÃO, 2019).

⁶ Adeptos do Positivismo – corrente filosófica que acreditava que o conhecimento verdadeiro só é adquirido através da Ciência, os positivistas pregavam que a Arte fazia parte de uma fase inferior da evolução da humanidade que tenderia a desaparecer com a evolução do pensamento científico e filosófico (CHAUI, 200) e o ensino de Arte na infância objetivava o preparo das crianças para a formação científica (BARBOSA, 2010, p.69).

ele era apenas uma ferramenta para desenvolver algo “maior”, como o preparo para algumas profissões e o desenvolvimento do país.

Proclamada a República, em 1889, os positivistas pretendiam reformar, entre outras instituições, a educação. A primeira reforma educacional republicana – a Reforma Benjamin Constant - aconteceu em 1890 e atingiu todas as instituições de ensino. Com essa reforma, os positivistas almejavam introduzir o ensino da Arte nas escolas primárias e secundárias objetivando o aperfeiçoamento intelectual, porque eles acreditavam ser esta a condição essencial para o progresso social e político. Essa reforma, embora tenha influenciado a evolução do ensino secundário na primeira República (1889-1830), não deu importância à Arte, centrando-se no ensino das Ciências. O Desenho era oferecido no curso primário (que atendia alunos dos 7 aos 13 anos) e secundário, mas seu objetivo era a preparação para a formação científica. E, após inúmeras críticas a essa lei,

[...] o ensino de Desenho na escola primária para ser estético voltou a se basear na cópia. Não aquele tipo de cópia recomendado pelos liberais, através da qual o aluno repetia a figura que via ser desenvolvida diante de seus olhos enquanto era traçado pelo professor no quadro-negro, mas principalmente a cópia de estampas. (BARBOSA, 2010, p. 69-70).

Em 1891, a Reforma Benjamin Constant foi modificada através do Código Fernando Lobo (1892-1899). Esta nova lei conservou os princípios básicos do Positivismo, porém o seu objetivo era apenas preparar o aluno para a escola superior.

Muitos dos conteúdos de Geometria foram deslocados para o ensino de Desenho. Coube ao Desenho Geométrico assumir “[...] àquela função propedêutica de desenvolver a inteligência atribuída à geometria pelos positivistas. [...]” (BARBOSA, 2010, p. 73). Assim, a disciplina de Desenho ganhou importância porque a Geometria era uma das matérias examinadas para o acesso à faculdade e a prova prática de desenho passou a ser exigida. Os positivistas imprimiram um rigorismo excessivo ao ensino da Arte, baseados na ordenação das formas e no caráter anti-individualista na produção artística. Nesse período,

O reconhecimento da Arte como fenômeno social referia-se não só às origens da criação artística, mas às próprias funções da Arte que passaram a ter como objetivo primordial despojar o indivíduo de si mesmo e identificá-lo com todos: o que no Brasil se procurou fazer através de uma submissão à estética realista ou através da cientificação da forma pela geometrização. (BARBOSA, 2010, p. 74-75).

Com o Código Epiácio Pessoa (1901 a 1910) que substituiu o Código Fernando Lobo, enquanto o ensino secundário foi beneficiado, o primário foi negligenciado, a ponto de, em

1921, 90% das crianças brasileiras se encontrarem fora da escola elementar (BARBOSA, 2010, p.77). Esse novo código, de modo geral, ainda refletia o Positivismo, mas abriu espaço para os princípios liberais. Como características mais marcantes, tal Código tinha o propósito de desenvolver as ideias e o raciocínio – de fato, um método de ensino que misturava as variáveis de Rui Barbosa com o estudo dos ornatos, além do Desenho baseado na morfologia geométrica; e a troca dos cartões impressos pelos modelos naturais para a reprodução.

Nas primeiras décadas do século, mantiveram-se as ideias filosóficas, políticas, pedagógicas e estéticas do movimento republicano, as quais influenciaram o ensino da Arte nas escolas primárias e secundárias que, na verdade, se resumia ao Desenho, considerado mais como uma forma de escrita do que como Arte e visando a formação para o trabalho e desenvolvimento da indústria. Barbosa (2010) descreve as influências que sugestionaram o ensino da Arte nesse período:

A metodologia da Escola de Belas-Artes influenciou grandemente o ensino da Arte a nível primário e, principalmente, secundário, durante os vinte e dois primeiros anos de nosso século; mas outras influências dominaram durante este período: os processos resultantes do impacto do encontro efetivo entre as artes e a indústria e o processo de cientificação da Arte. ambos tiveram suas raízes no século XIX, comprovando [...] que as primeiras décadas do século XX correspondem a realização das ideias do século precedente. (BARBOSA, 2010, p. 32).

Barbosa (2010, p. 59) também ressalta a influência da metodologia de Rui Barbosa sobre o ensino do Desenho nas primeiras décadas do século XX. Resumidamente, esse ensino foi baseado no desenho por modelos, nas formas geométricas, no desenho à mão livre e na estilização das formas. A criação era elaborada a partir dos elementos já compreendidos e o desenho era usado no auxílio das outras matérias. Essa metodologia e seus objetivos para o ensino do Desenho demonstravam influência liberal, porque

A educação popular para o trabalho era a finalidade precípua, e as recomendações metodológicas se dirigiam à necessidade de desenvolver conhecimentos técnicos de desenho acessíveis a todos os indivíduos, para que estes, libertados de sua ignorância, fossem capazes de invenção própria. Educar o “instinto da execução” para que este não fosse empecilho à objetivação da invenção era o princípio básico que repercutiu profundamente na metodologia do ensino da Arte no século XX. (BARBOSA, 2010, p. 60).

Além da preparação para o trabalho, outro objetivo para o ensino da Arte, no início do século XX, foi a educação moral e ética. Quanto à metodologia, nesse período “[...] conservou-se o método de observação da natureza, dada sua identidade com a ordem moral.” (BARBOSA, 2010, p. 62). Uma nova reforma educacional aconteceu em 1911, através da Lei Rivadávia

Correia. De acordo com este documento, a elaboração dos currículos passou a ser de responsabilidade das instituições de ensino e a única obrigação do Estado era prover os recursos financeiros. Com a Reforma Carlos Maximiliano (1915-1925) a definição do currículo volta a ser de responsabilidade do Estado. Desse modo, o ensino da Arte, no período de 1914 a 1927, é marcado por:

Influência da pedagogia experimental. Primeiras investigações sobre as características da expressão da criança através do desenho. Uso do desenho como teste mental. Valorização da livre expressão da criança como um instrumento de investigação de seus processos mentais (inteligência, tipologia psicológica) não como uma atividade considerada em si mesma importante. Concepção do desenho da criança como um produto interno que reflete sua organização mental, porém como um desvio artístico, uma imperfeição formal e uma representação inadequada, mas autocorrigível. Primeiras condenações aos modelos impostos à observação, permitindo-se à criança procurar seus próprios modelos a partir de sua própria imaginação. (BARBOSA, 1989, p. 16).

Não só o ensino da Arte, mas toda a educação sofreu a influência da pedagogia experimental nesse período. A criança não era mais vista como um “miniadulto”, reconheciam-se, agora, suas características próprias e a necessidade de adaptação do ensino à sua reação ao mundo. Se fortalece o “[...] interesse pela psicologia do desenvolvimento e pela metodologia” e as “[...] primeiras investigações e mediação da memória visual, da atenção, da associação mental, da sensibilidade tátil e muscular, etc.” (BARBOSA, 1989, p. 16).

Nesse período, aconteceu a Semana de Arte Moderna de 1922, que repercutiu no ensino da Arte. Quanto a isso, Barbosa (2010, p. 111) afirma que “[...] o reconhecimento dos valores estéticos da arte infantil ligados ao seu espontaneísmo somente teve lugar com a introdução da cultura brasileira às correntes expressionistas, futuristas e dadaístas da arte contemporânea, através da Semana de Arte Moderna [...]”. Mario de Andrade investigou a criação artística infantil e produziu artigos sobre o assunto. Já Anita Malfatti dirigia Cursos de Arte em seu ateliê e na Escola Mackenzie voltados para crianças e jovens, cujas aulas baseavam-se na livre expressão e no espontaneísmo. Esses dois artistas contribuíram para valorizar a arte infantil e para introduzir novos métodos para o ensino da Arte baseados no “deixar fazer”, conhecido como “*laissez-faire*”, que consistia na expressão artística totalmente livre da criança, sem interferência do professor.

Entre 1927 e 1935, a educação geral também sofreu um despertar quanto à necessidade de adaptação dos modelos educacionais estrangeiros à realidade brasileira. “O Movimento da Escola Nova deflagra reformas educacionais com o objetivo de democratização da sociedade,

para a superação do sistema oligárquico” (BARBOSA, 1989, p. 17), as quais aconteceram em todos os estados brasileiros.

As ideias de John Dewey (1859-1952) influenciaram o modernismo no ensino da Arte. A ideia de arte como processo e experiência consumatória defendida pela Escola Nova (1927-1934) foi tomada de Dewey, contudo foi mal interpretada, pois a Arte era usada como uma ferramenta para fixar conteúdos de outras disciplinas. As primeiras escolas especializadas em Arte para crianças e adolescentes surgiram no final da década de 20 e início da década de 30 e essas instituições ofertavam a Arte como atividade extracurricular.

Entre 1935 e 1948, a arte infantil começa a ser estudada nas universidades, mas, simultaneamente, ocorre uma diminuição considerável no interesse pela Arte-educação (BARBOSA, 1989, p. 17). Nas aulas acadêmicas, valorizavam-se os estereótipos e os métodos, propostos pela Escola Nova, tornaram-se diluídos - tanto no ensino secundário como no elementar -, e com a ditadura Vargas (1930-1945), o grupo da Escola Nova foi afastado da liderança educacional brasileira.

A partir de 1947, são criados os ateliês para crianças em diversos lugares do Brasil. Tais ateliês pretendiam liberar a expressão infantil, dando liberdade para as crianças se manifestarem sem a interferência de adultos. Esses espaços, geralmente, eram orientados por artistas. A Escolinha de Arte do Brasil (EAB), criada em 1948, no Rio de Janeiro, diante essa filosofia, foi promovida por Augusto Rodrigues (1913-1993) e se espalhou pelo Brasil, resultando no Movimento Escolinhas de Arte (MEA). O movimento procurou expandir sua concepção de livre expressão a partir do uso de diferentes materiais plásticos. Entretanto, os professores, nas escolas, não tinham autonomia para aplicar as inovações da Arte-educação nas suas aulas, ou seja, não podiam acrescentar aos seus planejamentos as novas metodologias e conceitos sobre Arte que estavam sendo pesquisados e divulgados porque eles precisavam seguir os Programas do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação.

No entanto, entre 1948 e 1958, acontece uma “supervalorização da arte como livre-expressão e aceitação da arte na educação como atividade extracurricular e até extraescolar.” (BARBOSA, 1989, p. 17). Viktor Lowenfeld (1903-1960), um dos influenciadores desse período, defendia que os professores deviam oferecer condições adequadas para a livre expressão da criança. Agindo assim, a potencialidade criadora infantil se desenvolveria naturalmente.

Em 1958, as classes experimentais foram regulamentadas por lei federal, o que possibilitou a experimentação em Arte nas escolas formais. Essas experiências pretendiam,

principalmente, experimentar alternativas para o currículo oficial. A prática dessas escolas consistiu em continuar

[...] a aplicar alguns métodos renovadores de ensino introduzido na década de 1930, como o método naturalista de observação e o método de arte como expressão de aula, agora sob a designação de arte integrada no currículo, isto é, relacionada com outros projetos que incluíam várias disciplinas.

Algumas experiências foram feitas, aproveitando ideias (sic) lançadas por Lúcio Costa em seu programa de desenho para a escola secundária de 1948.

Entretanto, a prática que dominou o ensino da arte nas classes experimentais foi a exploração de uma variedade de técnicas, de pintura, desenho, impressão etc. o importante é que no fim do ano o aluno tivesse tido contato com uma larga série de materiais e empregado uma sequência (sic) de técnicas estabelecidas pelo professor. (BARBOSA, 2008, p. 6).

O período de 1958 a 1963 foi de afirmação de um modelo nacional. Na Educação, podemos destacar a influência das concepções e métodos do educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) e a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 4024/61) (BRASIL, 1961).

A primeira LDBEN, reivindicada desde o início da República, mas só decretada em 1961, aboliu a uniformização dos programas escolares. E, mesmo que tenha sido criticada por sua generalidade, ela possibilitou que muitas das experiências iniciadas, em 1958, pudessem continuar. Porém, a oferta da Arte na escola não se estendeu como desejado, pois embora tenham acontecido algumas experiências positivas em Arte-educação em escolas públicas e particulares, a Arte na escola ainda não era um componente curricular obrigatório como a conhecemos hoje, nem era oferecida em todos os anos escolares. A lei, propriamente, só garantia a disciplina Arte no ensino primário (atual Ensino Fundamental), mesmo assim só nos casos de ampliação da duração do curso (de quatro para seis anos) e na forma de iniciação às Artes Aplicadas, onde os alunos eram divididos por sexo e idade (BRASIL, 1961).

Com o Golpe Militar de 1964, professores foram perseguidos e as escolas experimentais, gradualmente, desfeitas. A Arte-educação nas escolas primárias restringiu-se a temas e desenhos correspondentes a comemorações cívicas, religiosas e outras festas.

Por volta de 1969, todas as escolas particulares de prestígio continham a Arte em seu currículo, usando a metodologia de variação de técnicas. No entanto, eram raras as escolas públicas que ofereciam essa disciplina. Com essa nova ditadura e a reforma da LDBEN de 1961, que fez alterações no texto referente ao Ensino Fundamental e Médio (lei n.º 5.692/1971) (BRASIL, 1971),

[...] artes passou a compor o currículo, o ensino era voltado à técnica e ao processo de profissionalização, sendo obrigatório aos discentes. Neste período a Sociologia e a Filosofia haviam sido removidas do currículo e a Arte assumiu o desafio de provocar a ação crítica e o pensamento. O ensino era formado por listas de conteúdos a serem ministradas, impedindo qualquer possibilidade de autonomia docente, fazendo desaparecer a intenção de provocar o senso crítico. (HENCKE; SILVA, 2019, p. 23).

Vale ressaltar que o Ensino Superior já havia sido reformulado, anteriormente, pela lei n.º 5.540/68 (BRASIL, 1968).

Durante a década de 1960 e início de 1970, foram publicados alguns livros de Artes Plásticas para a prática escolar. Tais livros foram escritos por brasileiros que se centravam no desenvolvimento de técnicas como metodologia pedagógica. Já nas escolas especializadas no ensino da Arte, entre fins da década de 1960 e início de 1970, aconteceram experiências que pretendiam relacionar a arte desenvolvida por crianças e adolescentes “[...] com o desenvolvimento dos processos mentais envolvidos na criatividade, ou com uma teoria fenomenológica da percepção ou ainda com o desenvolvimento da capacidade crítica ou de abstração e mesmo com a análise dos elementos do desenho.” (BARBOSA, 2008, p. 9).

Com a reforma da LDBEN (lei n.º 5.692/71) (BRASIL, 1971), em 1971, foi instituída a obrigatoriedade do ensino da Arte no currículo de primeiro grau e em alguns programas de segundo grau que, hoje, correspondem, respectivamente, aos ensinos Fundamental e Médio. Com o nome de Educação Artística, essa disciplina deveria oferecer as linguagens de Artes Plásticas, Música e Teatro.

Em 1973, foram criados cursos universitários para atender a essa nova realidade. O curso de Licenciatura Curta em Educação Artística tinha duração dois de anos e pretendia capacitar o estudante para lecionar todas as linguagens artísticas (polivalência), da primeira à oitava série e até mesmo no segundo grau – atuais ensinos Fundamental e Médio. Para obter a Licenciatura Plena, o professor deveria cursar mais dois anos, especializando-se em uma das linguagens: Artes Plásticas, Desenho, Artes Cênicas ou Música, supostamente para lecionar no segundo grau. Os professores que já tinham formação em Desenho precisaram voltar à universidade para cursarem mais um ou dois anos. Quanto à prática docente,

os professores de Educação Artística, capacitados inicialmente em cursos de curta duração, tinham como única alternativa seguir documentos oficiais (guias curriculares) e livros didáticos em geral, que não explicitavam fundamentos, orientações teórico-metodológicas ou mesmo bibliografias específicas. As próprias faculdades de Educação Artísticas [...] não estavam instrumentadas para a formação mais sólida do professor, oferecendo cursos eminentemente técnicos, sem bases conceituais. Desprestigiados, isolados e inseguros, os professores tentavam equacionar um elenco de objetivos inatingíveis, com atividades múltiplas, envolvendo

exercícios musicais, plásticos, corporais, sem conhecê-los bem, que eram justificados e divididos apenas pelas faixas etárias. (BRASIL, 1997, p. 29).

Para o ensino da Arte, efetivamente, foram poucos os estados brasileiros que prepararam os professores para colocar em prática os guias curriculares, os quais, na maioria, dissociavam os objetivos dos métodos, o que atravancava “[...] o fluxo de entendimento introjetado na ação.” (BARBOSA, 2008, p. 11). Com o intuito de ampliar a Educação Artística nas escolas de primeiro grau, em 1977, o Ministério de Educação e Cultura criou o Prodiarte (Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte/educação), cujo “objetivo era integrar a cultura da comunidade com a escola” (BARBOSA, 2008, p. 11). Espalhados pelo Brasil, os projetos do Prodiarte promoviam encontros entre alunos e artesãos, valorizando esses profissionais e sua produção artística, e pretendiam enriquecer a experiência criadora de discentes e docentes.

Nessa época, havia carência de pesquisas sobre o ensino da Arte, o que mudou a partir da década de 1980. As pesquisas realizadas nos Programas de Pós-graduação contribuíram no desenvolvimento da Arte-educação no Brasil, mas para isso também foi muito relevante a ação política resultante de vários congressos e festivais (BARBOSA, 2008) e a atuação de Associações congregadas na FAEB (Federação de Arte Educadores do Brasil), criada em 1987.

Na década de 1980, começa a ser sistematizada e difundida no Brasil a Abordagem Triangular para o ensino da arte – primeiramente intitulada de Metodologia para o ensino da arte –, de Ana Mae Barbosa (2005), tendo como pilares o Fazer Arte (ou Produção), a Leitura da Obra de Arte e a Contextualização, ampliando as aulas de Arte para além do simples fazer, gerando um conhecimento artístico mais substancial e contextualizado com a história da Arte. Dada a importância dessa proposta no panorama atual da arte-educação, mais adiante a explanaremos mais detalhadamente como abordagem metodológica do processo de nossa pesquisa.

A partir de 1986, a importância da Arte no contexto escolar foi afetada porque, apesar de não compor o currículo básico, ela era exigida. Mais adiante, em 1996, foi aprovada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996) que definiu as linhas gerais de funcionamento de todos os níveis e modalidades de ensino. O ensino da Arte (novo termo que substituiu o antigo, Educação Artística) continuou a ser obrigatório, dando destaque agora para a cultura. Contudo, só em 2016 (Lei n.º 13.278), o documento passou a discriminar as quatro linguagens artísticas que constituem este componente curricular: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro - embora elas já tivessem sido abordadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997. A LDBEN n.º 9394/96 apresenta, entre os princípios basilares para o ensino de Arte, a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura,

o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1996, Art. 3º). Na seção referente ao Ensino Fundamental, é reconhecido que a compreensão das Artes é necessária para a formação do cidadão (BRASIL, 1996, Art. 36).

Em 1997, o Ministério da Educação/MEC publica os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCNs destinados aos anos iniciais (à época, 1ª a 4ª séries), seguidos dos anos finais (5ª a 8ª série) do Ensino Fundamental (1998) e do Ensino Médio (2000), que reconhecem a Arte como linguagem e objeto de conhecimento frente suas especificidades. Como já mencionado acima, neste documento, a área de Arte é constituída pelas quatro linguagens, a saber, Artes Visuais, Música, Teatro e Dança - com suas devidas particularidades.

O documento destinado aos anos iniciais é formado por dez volumes, dedicados um para a introdução, seis para as disciplinas do currículo e três para os Temas Transversais: ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual - sendo esses temas para serem abordados em todas as disciplinas. No volume de Arte são apresentados os conteúdos da área e os específicos de cada linguagem, somados aos relativos a valores, normas e atitudes. Os PCNs também disponibilizam critérios para a avaliação e outras orientações didáticas. Uma abordagem importante desse documento é que ele prima pela utilização de todas as expressões artísticas no ensino das Artes Visuais, sem priorizar o Desenho ou outra expressão, e estimula a exploração de diferentes materiais tradicionais e inovadores para a produção artística escolar.

Barbosa (2008) levanta uma crítica aos PCNs (BRASIL, 1997) por estes ignorarem o trabalho de revolução curricular desenvolvida por Paulo Freire enquanto Secretário Municipal de Educação de São Paulo e pela troca da nomenclatura (fazer artístico, leitura da obra e contextualização histórica) das bases do tripé da Proposta Triangular, por ela desenvolvida, para Produção, Apreciação e Reflexão - para 1ª a 4ª séries -, e Produção, Apreciação e Contextualização, da 5ª a 8ª séries. A autora afirma que os PCNs “desistoricizam nossa experiência educacional para se apresentarem como novidade e receita para a salvação da educação nacional.” (BARBOSA, 2008, p. 15). Noutro registro acerca dos PCNs, a autora destaca a divergência de práticas docentes no ensino da Arte que vigoravam na década de 1990, ou seja, as cópias de desenhos estereotipados para colorir; a exclusividade da autoexpressão; o ensino da História da Arte. Nesse período, não havia a consciência sobre a função da Arte, nem muito menos uma fundamentação consistente para reconhecê-la como área de conhecimento com seus próprios conteúdos.

Em 2001, foi aprovado, com duração de dez anos, o primeiro Plano Nacional de Educação brasileiro (PNE – Lei n.º 10.172/01) (BRASIL, 2001), que se refere à Arte como atividades artísticas, as quais são frisadas quando se fala em educação em tempo integral. O

documento também previa espaços especializados para a realização dessas atividades no Ensino Fundamental e atendimentos especializados para alunos com altas habilidades artísticas, entre outras áreas, como parte da educação especial. Esse PNE também já adiantava o que garantiria a Lei n.º 11.645/08 (BRASIL, 2008) quando aponta como uma de suas metas para a formação de professores a inclusão dos conteúdos referentes a difusão e valorização da cultura afro-brasileira e indígena entre os educandos.

Sobre esse assunto também vale relatar que o artigo 26 da LDBEN n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996) mencionava em seu inciso quarto que o ensino da História do Brasil deveria considerar as contribuições das diferentes culturas e etnias na formação do povo brasileiro, porém, em 2003, esse artigo foi ampliado, criando-se a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira – Lei n.º 10.639/03 – (BRASIL, 2003) nos ensinos Fundamental e Médio. Posteriormente, em 2008, uma nova reformulação estendeu, merecidamente, essa obrigatoriedade à história e cultura indígena – Lei n.º 11.645/08 (BRASIL, 2008). Embora esses conteúdos devam ser trabalhados por todos os componentes curriculares, o texto da lei dá um caráter de especialidade à Educação Artística, com a História e a Literatura, no tratamento desses assuntos, fazendo os professores de Arte repensarem os seus fazeres pedagógicos.

Um novo Plano Nacional de Educação (Lei n.º 13.005/14) foi sancionado em 2014 com vigência de dez anos. Nessa nova lei a Arte não é mencionada, apenas se fala em cultura de modo geral (BRASIL, 2014).

No final de 2017, é aprovada a nova configuração curricular da nossa Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁷. Quanto a este documento normativo, Hencke e Silva (2019) afirmam que,

[...] ao focar o ensino em habilidade e competências está assumindo um papel científico, objetivo e sistemático, contrariando as dimensões que descreve como estimuladoras da ação artística, este processo minimiza a possibilidade de criação docente, se este não estiver apto a compreender as *n* possibilidades de cada objetivo e os vislumbrar equivocadamente como conteúdos. (HENCKE; SILVA, 2019, p. 20).

No decorrer dos últimos anos ocorreram muitas mudanças no ensino brasileiro de Arte. Documentos, objetivos, conteúdos e metodologias sofreram influências diversas, ora por interesses políticos, ora por ideias de estrangeiros e brasileiros, quer artistas, quer educadores. Nesse percurso evolutivo da Arte-educação brasileira, convém destacar a importância das lutas travadas por Arte-educadores para conquistar os avanços que obtivemos, bem como aqueles

⁷ Mais adiante, quando abordarmos o currículo oficial, nos deteremos nas questões específicas do ensino da Arte no Ensino Fundamental trazidas por este documento.

que se preocuparam, e se preocupam, em pesquisar e formular propostas condizentes com a realidade brasileira e com as demandas atuais da sociedade e da educação.

A presente pesquisa pretende ser mais uma gota nesse oceano, pois resulta em um Caderno de Atividades intitulado de “A criatividade é o limite” que traz propostas pedagógico- artísticas e alguns Jogos elaborados para o ensino da Arte, baseados no artista visual (múltiplo e nacional) Athos Bulcão (1918-2008). Almejamos que, ao utilizarem nosso Caderno, os professores e seus alunos ajudem a imprimir na escola - um espaço público e frequentado por muitos - nossa identidade nacional, a fim de afirmá-la, valorizando-a.

As proposições artístico-pedagógicas desenvolvidas nesta pesquisa acadêmica foram formuladas com base na proposta curricular brasileira vigente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) e na Abordagem Triangular, reconhecida enquanto processo metodológico, de Ana Mae Barbosa, para o ensino de Arte (BARBOSA, 2005) na Educação Básica. Além da proposta pedagógica de Barbosa (2005), também recorreremos à Abordagem Multidimensional (HAGUENAUER; LIMA, 2016) por acreditarmos que o uso das novas tecnologias pode ser explorado nas aulas de Arte, proporcionando maior interação, colaboração e compartilhamento, bem como ser uma potente ferramenta de busca de informações. Tal proposta também revisita as ações de contextualizar, criar e ler as imagens do cotidiano frente às demandas da juventude hoje.

2.1.1 A Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa

A Abordagem Triangular foi proposta para o ensino da Arte a partir de sua sistematização em 1983, pela Professora e pesquisadora brasileira Ana Mae Barbosa (1936-). Contudo, fruto de intensa pesquisa, essa proposta recebeu contribuições de muitos colaboradores contemporâneos. Inicialmente, a abordagem foi nomeada de Metodologia Triangular; mais tarde, a própria idealizadora achou ser mais conveniente utilizar as nomenclaturas Abordagem Triangular ou Proposta Triangular (BARBOSA, 2005).

Essa proposta pedagógica para o ensino da Arte foi elaborada a partir da reflexão da professora/pesquisadora sobre outras abordagens estrangeiras sendo desenvolvida e testada no Museu de Arte Contemporânea da USP e no Projeto Arte na Escola. Como a própria Ana Mae Barbosa afirma (BARBOSA, 2008, p. 13), essa proposta “[...] foi sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. A pós-modernidade em Arte/educação

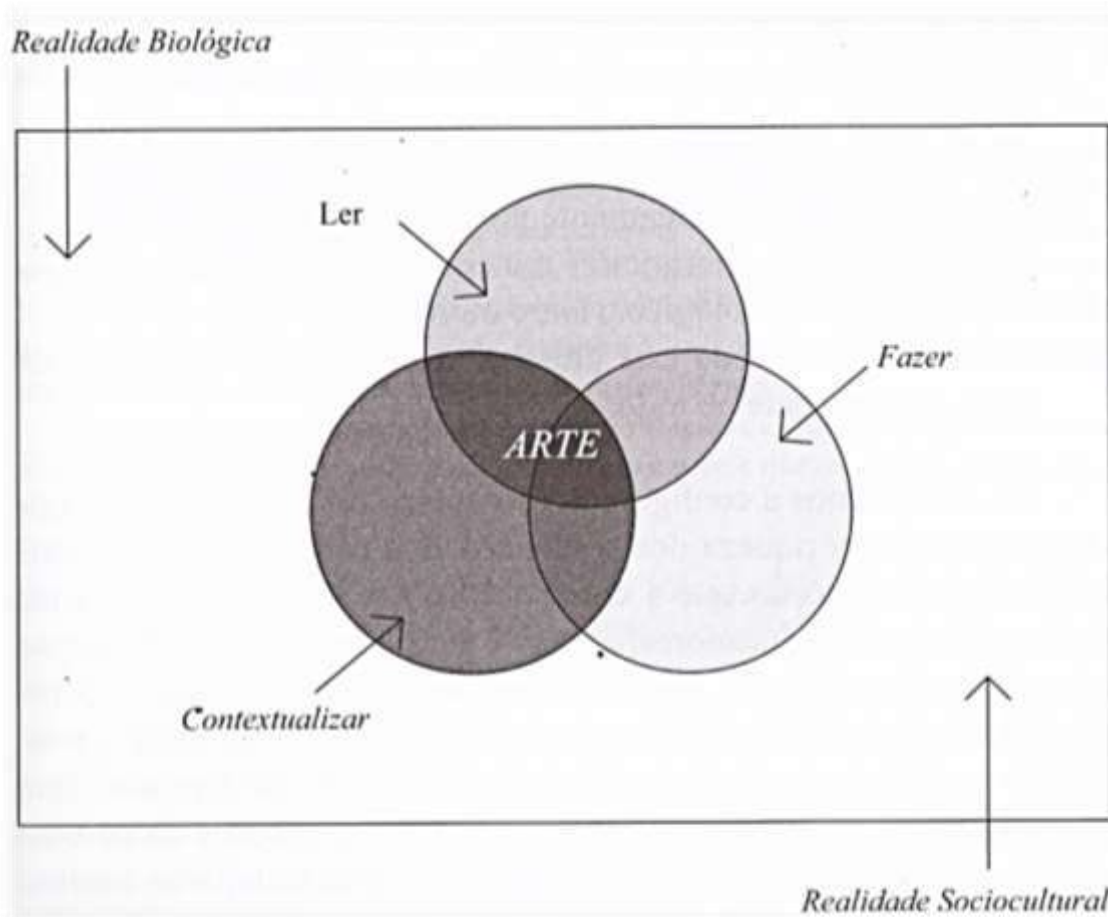
caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto à já conquistada expressividade.” - ela foi uma resposta às necessidades brasileiras quanto à Arte-educação, como a da leitura crítica do mundo.

A Abordagem Triangular defende que, para a construção do conhecimento em Arte, o seu ensino deve basear-se no tripé formado pela criação (fazer artístico), a leitura da obra de arte (apreciação) e a contextualização, sendo que as três ações têm a mesma importância no processo de ensino-aprendizagem. Barbosa (2005, p. 3) afirma que elas propiciam “[...] uma abordagem que torne a arte não só um instrumento do desenvolvimento das crianças, mas principalmente um componente de sua herança cultural” de modo que a associação entre elas deve estar presente desde os anos iniciais (BARBOSA, 2005).

O fazer artístico permite ao aluno criar utilizando as diferentes expressões artísticas, mas só o fazer não é suficiente para a leitura crítica das imagens, quer artísticas, quer as do cotidiano (BARBOSA, 2005). A leitura da obra de arte, também chamada de apreciação, desperta nos alunos a decodificação da sintaxe visual da forma. Essa leitura pode ser de imagens estáticas (desenhos, pinturas, esculturas etc.) ou em movimento (televisão, cinema etc.), e o que vale é a interpretação cultural que temos acerca da obra. Interpretação esta que não é única, “[...] pois qualquer obra é aberta a diversas interpretações e depende muito do ponto de vista, do ponto de largada do leitor/espectador.” (BARBOSA, 2005, p. 144). A contextualização, que consiste em relacionar a(s) obra(s) com o seu entorno, seu tempo e seu espaço, enriquece a leitura imagética pois introduz informações exteriores à obra, ampliando os conhecimentos artísticos a serem adquiridos.

É importante lembrar que não existe uma hierarquia entre as três ações (contextualização da obra, leitura e processo criativo) porque todas têm igual relevância no processo de ensino-aprendizagem em Arte - para que essa proposta seja positiva, não há uma ordem fixa a seguir entre as ações envolvidas. Sendo assim, o professor tem autonomia para decidir qual sequência metodológica adotará em seu planejamento, conforme os objetivos que almeja alcançar e o modo escolhido para conduzir sua aula. O importante é que, em algum momento, todas as ações sejam abordadas para enriquecer a produção do conhecimento em Arte. O esquema abaixo (Figura 1), utilizado por Rizzi (2008), contribui para a compreensão das relações entre a criação, a contextualização e a leitura da obra:

Figura 1 – Esquema feito a partir da Abordagem Triangular.



Fonte: RIZZI, 2008, p. 345.

Inicialmente testada em contextos restritos (Museu de Arte Contemporânea da USP e Projeto Arte na Escola), hoje a Abordagem Triangular está difundida por todo o Brasil e tem sido utilizada como base para o planejamento de vários professores que pretendem proporcionar um ensino de Arte mais significativo e positivo, colaborando com o desenvolvimento integral dos alunos e do exercício da cidadania plena.

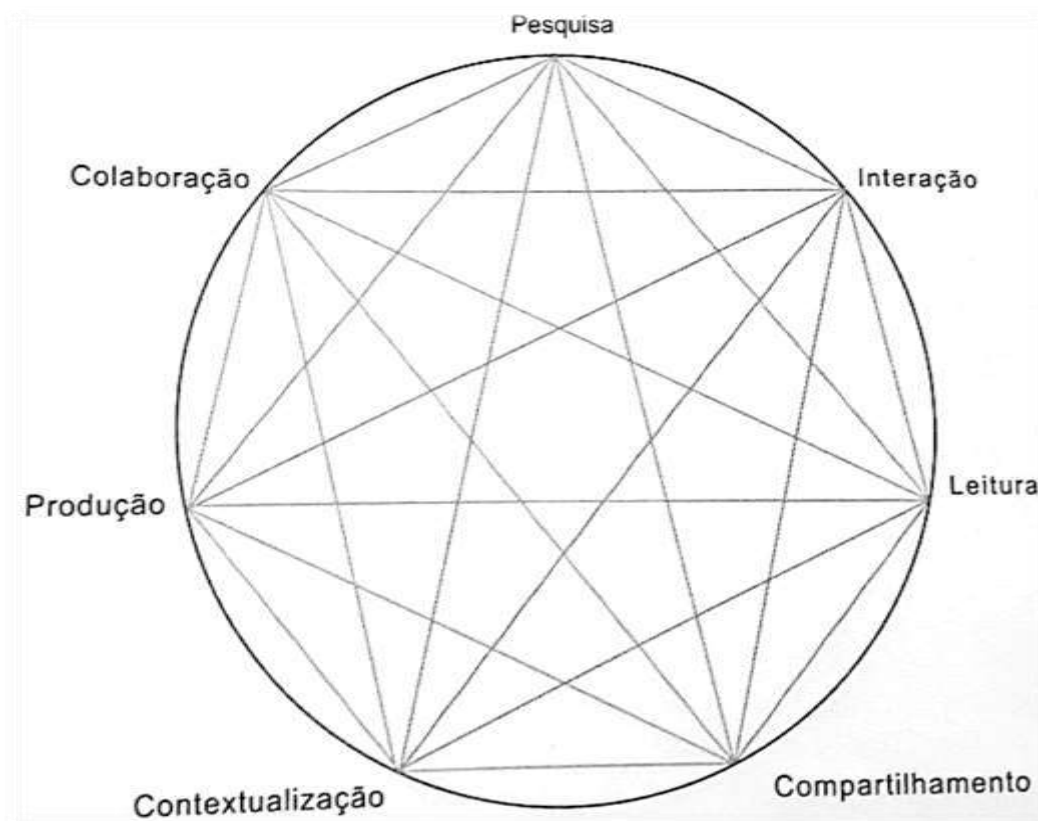
Recentemente, uma nova abordagem foi sistematizada pelas pesquisadoras Cristina Jasbinschek Haguenauer e Luciana Guimarães Rodrigues de Lima (HAGUENAUER; LIMA, 2016) merecendo destaque em nossa pesquisa por ser atual e aplicável no Ensino Fundamental. Trata-se da “Abordagem Multidimensional” para o ensino de Artes Visuais que foi inspirada na Proposta Triangular, mas considera o uso atual da internet e os recursos da *web 2.0* na educação (HAGUENAUER; LIMA, 2016, p. 39). Para tanto, foram adicionadas mais quatro “[...] dimensões: Pesquisa, Interação, Colaboração e Compartilhamento, a fim de promover uma articulação mais eficiente dos recursos da *web 2.0* no processo Ensino-Aprendizagem de Artes Visuais.” (HAGUENAUER; LIMA, 2016, p. 39). A possibilidade da criação utilizando os

recursos da *web 2.0.*, por exemplo, também requerem adaptações quanto à forma e conteúdo da leitura e contextualização que precisam ser repensadas pelo professor conforme as imagens e demandas da contemporaneidade. A Abordagem Multidimensional, propostas pelas autoras, ressalta cinco tipos de interação a serem utilizadas no ensino-aprendizagem das Artes Visuais: aluno-conteúdo, aluno-professor, aluno-aluno, professor-conteúdo e professor-professor. Todas acontecendo com a “[...] utilização de recursos das plataformas da *web 2.0* como chats, blogs, fóruns, dentre outros, integradas às atividades de interação em sala de aula, como debates e trabalhos em grupo.” (HAGUENAUER; LIMA, 2016, p. 42).

Segundo as propositoras dessa abordagem, “a dimensão Colaboração está relacionada com a produção coletiva: de saber, de conhecimento, mas também do produto final, da obra, da obra de arte.” (HAGUENAUER; LIMA, 2016, p. 46), e elas ainda destacam que a *web 2.0* pode ser utilizada para proporcionar ambientes colaborativos. A colaboração gera conhecimento e deve mobilizar toda a comunidade escolar. O compartilhamento de conhecimentos, recursos, materiais etc. “[...] está diretamente relacionado à vontade do indivíduo de comunicar-se diretamente com o outro e de ajudar os colegas de trabalho ou de equipe.” (HAGUENAUER; LIMA, 2016, p. 43). As atividades desenvolvidas com esse fim devem ter o engajamento de todos os envolvidos e gerar discussões e trocas através dos recursos da *web 2.0* mesmo que presencialmente. Os alunos também podem gerar conhecimento e divulgá-lo, proporcionando um crescimento individual e a ampliação do saber coletivo.

Como na Abordagem Triangular, as ações da Abordagem Multidimensional podem ser combinadas conforme a intenção do professor ao planejar suas aulas, não havendo uma sequência fixa ou hierarquia para usá-las - “[...] é importante ressaltar que não é obrigatório utilizar todas as ações presentes na Abordagem Multidimensional simultaneamente.” (HAGUENAUER; LIMA, 2016, p. 48). Essas características possibilitam a adaptação da proposta ao contexto escolar onde está sendo aplicada. A imagem (Figura 2) apresentada pelas autoras que representa a síntese da proposta contribui com a compreensão das suas dimensões:

Figura 2 – Imagem idealizada a partir da Abordagem Multidisciplinar.



Fonte: HAGUENAUER; LIMA, 2016, p. 48.

Com a adição dessas dimensões ao tripé da Proposta Triangular, e a utilização dos recursos da web 2.0, Haguenauer e Lima (2016) pretendem proporcionar uma participação mais ativa dos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem.

Quanto ao Produto Educacional desenvolvido, o Caderno de Atividades “A Criatividade é o Limite”, foi pensado diante os princípios pedagógicos elencados tanto na BNCC (2018) como no currículo vigente da Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro (2020). Como metodologia, procuramos balizar as Atividades que se apresentam segundo a Proposta Triangular (BARBOSA, 2005), pois cada Atividade é apresentada a partir das (3) etapas dialógicas, ou seja, um breve histórico sobre o artista visual Athos Bulcão (1918-2008) como forma de contextualização cultural; imagens das obras do artista com informações sobre as expressões artísticas por ele desenvolvidas no decorrer de sua trajetória; e também proposições artísticas variadas com diferentes materiais e recursos artísticos. A Abordagem Multidimensional também contribuiu com as Propostas apresentadas no Caderno já que elas podem, e devem, ser adaptadas para diferentes recursos, inclusive tecnológicos (como preconizam Haguenauer e Lima), pois adaptações quanto à pesquisa, interação, colaboração e

compartilhamento são importantes no processo de investigação, criação e divulgação das criações dos alunos no ensino de Arte da Educação Básica.

2.1.2 Currículo oficial

O documento oficial que rege a educação brasileira quanto às questões pedagógicas atualmente é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). Contudo, destacaremos aqui as diretrizes para o ensino de Arte no Ensino Fundamental que atende à faixa etária, foco de nossa pesquisa.

Para o Ensino Fundamental, a BNCC traz a Arte como componente curricular da área de Linguagens, juntamente a Língua Portuguesa e Educação Física nos anos iniciais - e com o acréscimo da Língua Inglesa, nos anos finais. Essa área tem como finalidade

[...] possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. (BRASIL, 2018, p. 63).

Esse documento procura destacar a importância do conhecimento das competências das diferentes linguagens artísticas pelos alunos (BRASIL, 2018, p. 64). Tais linguagens artísticas que compõem o componente curricular Arte, a saber, são: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

[...] Essas linguagens articulam saberes referentes a produtos e fenômenos artísticos e envolvem as práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. A sensibilidade, a intuição, o pensamento, as emoções e as subjetividades se manifestam como formas de expressão no processo de aprendizagem em Arte. (BRASIL, 2018, p. 193).

O que vem corroborar com Ostrower (2009), quando diz que a criação é fruto do ser consciente-sensível-cultural, ou seja, no processo criativo e no produto final interferem a razão, a emoção e os valores adquiridos socialmente, os quais originam uma criação subjetiva, que expressa a individualidade do criador. Ampliando o repertório de vivências artísticas dos alunos, e a reflexão sobre elas, contribuimos para o registro de memórias que poderão nutrir processos criativos futuros.

Na BNCC, as Artes Visuais são definidas como “[...] os *processos e produtos* artísticos e culturais, nos diversos tempos históricos e contextos sociais, que têm a expressão visual como elemento de comunicação.” (BRASIL, 2018, p. 195, grifos nossos), sendo decorrentes de explorações múltiplas, de transformações de materialidades e de apropriações culturais. Essa linguagem, assim como as outras, permite aos alunos ampliarem suas vivências e conhecimentos, produzirem novas maneiras de interagir com a Arte e de produzir culturalmente.

Contudo, entende-se que, como a vivência cultural do dia a dia é propícia a interligar as quatro linguagens artísticas, é importante considerar o diálogo entre as linguagens a fim de possibilitar o contato reflexivo dos alunos com as formas estéticas híbridas, por exemplo, das artes circenses, do cinema, da performance etc. O documento, ainda, aponta-nos os projetos interdisciplinares como alternativa metodológica para a interligação desses saberes com outros.

Para as aulas de Arte, a BNCC (BRASIL, 2018) enfatiza a importância da interação crítica com as questões mundiais; a abordagem de manifestações artísticas de diferentes tempos e espaços; a inclusão da cultura dos alunos e da arte contemporânea no currículo; o respeito e o diálogo entre as diferenças – de todos os aspectos; a troca entre culturas; a experiência e a vivência artísticas enquanto prática social; o protagonismo e a criação dos alunos; o compartilhamento de saberes e produções através de eventos artísticos e culturais nas escolas e outros espaços; a igualdade de valor entre o produto final e o processo de criação; a partilha de produções artísticas entre professores e alunos como um processo contínuo; e a prática investigativa na produção e organização dos conhecimentos artísticos. Em simultâneo, ela repudia a seleção de conteúdos baseadas em visões hegemônicas e midiáticas, e a mera aquisição de códigos e técnicas artísticas (BRASIL, 2018).

A BNCC (BRASIL, 2018) traz também seis dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão. Tais dimensões, apontadas na Base, devem ser exploradas nas aulas, indissociável e simultaneamente, de forma não hierárquica e não sequencial.

A ‘criação’, consiste no fazer artístico devendo ser uma ação intencional e investigativa quando se é possível materializar esteticamente ideias e sentimentos - quando um “[...] *processo* permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.” (BRASIL, 2018, p. 194, grifo nosso) - sendo vivenciado de forma individual ou coletiva.

Já o desenvolvimento da ‘crítica’, envolve aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais e exige, do aluno, que ele possa estabelecer relações

entre as manifestações artísticas e culturais que vivencia e/ou conhece para compreender os meios nos quais transita.

A experiência sensível dos alunos com o meio que os rodeiam, tais como tempo, espaço, imagens, materiais etc., denomina-se, conforme a BNCC (BRASIL, 2018), ‘estesia’, a qual usa a sensibilidade e a percepção como formas de conhecimento. Ao nos expressamos, devemos conseguir exteriorizar, individual ou coletivamente, as criações subjetivas através das linguagens artísticas, valendo-nos de seus elementos, vocabulários e materialidades.

Já a ‘fruição’, “[...] refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. [...]” (BRASIL, 2018, p. 195) e, acredita-se, depende da disponibilidade dos alunos para relacionar-se continuamente com a arte e a cultura de diferentes tempos e espaços.

E, por fim, para alcançar a ‘reflexão’, o aluno precisa conseguir perceber, analisar e interpretar criticamente as expressões artísticas e culturais.

Quanto à sua estrutura para o Ensino Fundamental, o documento apresenta-nos um quadro com cinco unidades temáticas (as quatro linguagens artísticas em conjunto com o elemento “Artes integradas”) com objetos de conhecimento e habilidades específicos que se relacionam e se articulam às seis dimensões do conhecimento - anteriormente citadas. É preciso destacar que as Artes Integradas exploram “[...] as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação.” (BRASIL, 2018, p. 197). As Artes Integradas não são uma nova linguagem artística (BRASIL, 2018, p. 193), mas apenas uma das unidades temáticas.

Quanto às habilidades, a BNCC (BRASIL, 2018) as divide em dois blocos: anos iniciais e anos finais, considerando as especificações de cada faixa etária. Para que as redes de ensino, as escolas e os professores tenham autonomia na formulação de seus currículos e propostas pedagógicas, adequando-as ao contexto escolar, na BNCC, lê-se que:

A progressão das aprendizagens não está proposta de forma linear, rígida ou cumulativa com relação a cada linguagem ou objeto de conhecimento, mas propõe um movimento no qual cada nova experiência se relaciona com as anteriores e as posteriores na aprendizagem de Arte. (BRASIL, 2018, p. 197).

Quanto ao ensino das Artes Visuais nos anos iniciais, o documento apresenta o seguinte quadro (Quadro 1):

Quadro 1 - Unidade temática: Artes Visuais (1º ao 5º ano).

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
ARTES VISUAIS	Contextos e práticas	(EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.
	Elementos da linguagem	(EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).
	Matrizes estéticas e culturais	(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.
	Materialidades	(EF15AR04) Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.
	Processos de criação	(EF15AR05) Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade. (EF15AR06) Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.
	Sistemas de linguagem	(EF15AR07) Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.).

Fonte: Adaptado de BRASIL, 2018, p. 200-201.

Relacionando os objetos de conhecimento e as habilidades (acima) com o nosso Produto Educacional Caderno de Atividades “A Criatividade é o Limite”, acreditamos que todos os elementos visuais foram alcançados através de diferentes expressões selecionadas, tais como

azulejaria, desenho, pintura, escultura e fotomontagem. Com a exploração de diversos materiais, inclusive os reaproveitados, como as sucatas, as propostas artísticas elencadas (e testadas artisticamente) no Caderno de Atividades pretendem estimular a criação subjetiva do aluno de forma individual e coletiva.

Como as atividades do Produto Educacional foram selecionadas dentre as já utilizadas em nossa prática pedagógica em uma Escola da Rede Municipal do Rio de Janeiro, também analisamos o Currículo (RIO DE JANEIRO, 2020) que norteia o ensino de Artes Visuais nos anos iniciais nas escolas públicas dessa cidade. Para os anos iniciais, a Secretaria de Educação oferta como componentes curriculares três das quatro linguagens artísticas reconhecidas pela BNCC (BRASIL, 2018): Artes Visuais, Música, Teatro - ministrados por professores especialistas em cada disciplina. A Dança não é oferecida como componente curricular independente, mas como conteúdo da Educação Física. Todavia, nas três primeiras linguagens, a cada turma, só é ofertada uma delas por vez, sendo que não há uma variação que garanta que todas as linguagens serão experienciadas por todas as turmas. Isso se deve ao fato de que, nem sempre, há um professor especialista lotado na escola.

Nesse município, o currículo que as escolas seguem tem um desenho um pouco diferente (Quadro 2) do apresentado pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 197). Baseados nas etapas do desenvolvimento cognitivo infantil e juvenil, a estrutura do documento é dividida em três grupos e foram acrescentados eixos temáticos relacionados aos objetos de conhecimento e às habilidades.

Quadro 2 – Currículo da Prefeitura do Rio de Janeiro (parte) – 2020.

1º, 2º e 3º ANOS	COMPONENTE CURRICULAR – ARTES VISUAIS	
	HABILIDADES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
	Identificar formas distintas das artes visuais, utilizando-se de suas percepções (órgãos dos sentidos).	<ul style="list-style-type: none"> • Observação estética: retratos em diferentes espaços e tempos. • História das imagens. • Cotidiano e cultura visual: Arte Africana e a Arte Indígena (Lei 11 645/2008 Art.26 e 27),
	Valorizar a sua própria imagem, reconhecendo-se como parte integrante de grupos de convívio.	
	Reconhecer a influência de distintas matrizes estéticas e	

IDENTIDADE/ MEMÓRIA/ AUTONOMIA/ MEIO AMBIENTE	culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.	Arte Oriental e a Cultura Popular. • Elementos visuais da linguagem plástica: ponto e linha, espaço e forma, textura e suporte, tempo e movimento, cor e volume.
	Reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.) no fazer artístico.	• Esculturas, gravuras, pinturas etc.

Fonte: Adaptado de RIO DE JANEIRO, 2020, p. 6.

Os eixos temáticos são definidos como “[...] temas globais, comuns a cada ano, que poderão ser usados conjuntamente ou em sua individualidade e também poderão ser revisitados.” (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 5). Para o primeiro grupo (1º ao 3º ano), os eixos são: identidade, memória, autonomia e meio ambiente; no segundo (4º ao 6º ano), foram acrescentados dois: ética e arte e ciência. No terceiro grupo (7º ao 9º ano), os eixos são os já citados (com a exceção da autonomia) e com a adição de mais dois eixos: patrimônio cultural e ritos de passagem. Como podemos observar, os eixos foram escolhidos segundo as especificidades de cada faixa etária e os objetivos educacionais relacionados. Constatamos que esse currículo, vigente nas escolas da região da cidade do Rio, traz, em seu texto, os princípios promulgados pela Abordagem Triangular (BARBOSA, 2005) e nos pressupostos da BNCC (BRASIL, 2018).

Ao relacionar o currículo carioca ao nosso Caderno de Atividades “A criatividade é o Limite”, elaborado durante a pesquisa acadêmica, podemos constatar que a maioria dos eixos norteadores listados para o nosso público-alvo da Educação Básica (1º ao 5º ano) são abordados no conjunto das proposições artísticas que indicamos no Produto Educacional. Também procuramos considerar, no Caderno de Atividades, a abordagem de objetos do conhecimento pertinentes no currículo do Município, tais como: os elementos visuais (linha, forma, cor, espaço etc.), diferentes expressões artísticas e produções artísticas, como arte abstrata e figurativa, fotografia, arte e tecnologia e também Arte Moderna.

Entre as habilidades recorrentes no Produto Educacional, e que são componentes aplicados nas orientações do Município, trazemos a expressão criadora através de diferentes

formas artísticas - e a diferenciação entre elas; o uso de recursos sustentáveis nas criações estéticas; a produção individual e coletiva; a percepção; a imaginação; o desenvolvimento do pensamento simbólico, utilizando os elementos da linguagem visual; a ampliação do repertório imagético; o estudo sobre a biografia e a trajetória dos artistas no contexto da historiografia da arte; e a exploração das materialidades em conexão com os elementos visuais.

2.1.2.1 Os saberes docentes e o currículo praticado nas aulas de Artes Visuais

A existência de leis e documentos sobre o currículo escolar e demais questões pedagógicas, por si só, não garante a qualidade do ensino -, mas todos devem ser considerados para a ação docente uma vez que é na escola em que eles são aplicados, avaliados, contextualizados e ampliados conforme as necessidades e objetivos da comunidade escolar. Contudo, para uma prática docente crítica é necessário um diálogo constante entre o fazer e a reflexão sobre ele (FREIRE, 1996, p. 42-43), com o objetivo de levar o professor a admitir suas falhas (identificando as suas possíveis causas) e se predispor a avaliar suas ações pedagógicas. Sendo assim, concordamos com a necessidade da pesquisa para o ato de ensinar, como enfatiza Freire (1996) quando afirma que,

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 32).

Demais autores compartilham com Freire (1996) quando enfatizam que os professores enquanto sujeitos praticantes pensantes (GONÇALVES, 2019), devem reconhecer a complexidade do relacionamento entre teoria e prática (FERRAÇO; CARVALHO, 2008). A pesquisa é produto, é preciso dizer, de nossas reflexões frente a esse contexto escolar de dificuldades, mas também de possibilidades da prática escolar como mediadora entre o currículo oficial e o currículo praticado. Como Gonçalves (2019), acreditamos que

[...] as opções estão inscritas como possibilidades/alternativas dentro dos limites dados pelas raízes – estruturas que nos transcendem e que condicionam as opções. Como astúcia, a superação do que já existe se manifesta no cenário da equação entre raízes e opções que nos mostra alternativas e possibilidades, mas também limites. Precisamos buscar o equilíbrio. (GONÇALVES, 2019, p. 5).

Ao assumir a docência em Artes Visuais no Ensino Fundamental, nos deparamos com dificuldades para as quais não fomos preparadas e que comprometiam a qualidade do desempenho docente. A pouca incidência de propostas artísticas específicas para o ensino fundamental foi a primeira das dificuldades, quer dizer, as atividades recorrentes nos poucos livros didáticos, por exemplo, nem sempre se adequavam a essa faixa etária ou não atendiam aos alunos no que tange às suas reais necessidades, habilidades e interesses. Em ambos os casos, as propostas artísticas disponíveis, ou não podiam ser realizadas com as habilidades físicas e psicológicas já desenvolvidas nessa faixa etária (PIAGET, 2012; VIGOTSKY, 2007) ou, quando viáveis, não passavam de exercícios de cópias de modelos já criados, ou seja, não estimulavam a criatividade e, a grande maioria das propostas, não explorava o processo criativo, apenas o produto artístico final. Outras dificuldades encontradas, recursivamente, foram a reincidência das mesmas expressões artísticas, geralmente desenho, pintura, recorte e colagem, além da escassez de materiais aos quais os alunos tinham acesso. É preciso dizer que, mesmo diante esse cenário, nossa postura não foi de acomodação, mas de encarar as dificuldades pedagógicas como desafios, porque

na tessitura social das subjetividades rebeldes tem-se muito do desassossego entendido como ponto de partida não só dos nossos desejos e querer, mas também do nosso pensamento, juízo, vontade e ação [...] em diferentes cotidianos, a inventividade, as linhas de fuga e os modos distintos de uso das opções tornam possíveis redes complexas e criativas entre as professoras e seus currículos pensadospraticados [...]. (GONÇALVES, 2019, p. 14).

Fato é que, diante desses obstáculos que dificultavam o desempenho de uma proposta curricular com maior qualidade no ensino das Artes Visuais, e refletindo sobre a documentação que rege o ensino de Arte nacional e municipalmente, recorreremos aos conhecimentos prévios que já tínhamos, às pesquisas e às adaptações de propostas artísticas e educacionais que atendessem as especificidades da faixa etária de nosso público alvo, procurando desenvolver uma criação artística mais autoral, que pudesse ser realizada pelas crianças com as habilidades já desenvolvidas (PIAGET, 2012; VIGOTSKY, 2007), ou perto de se consolidarem - ZDP - (VIGOTSKY, 2007), e que estimulasse o desenvolvimento da criatividade, “as professoras fazem escolhas, praticampensam, criam e modificam os currículos” (GONÇALVES, 2019, p. 7). Desse modo, iniciamos uma experimentação de práticas artístico-pedagógicas diversificada com os alunos.

Essa observação constante também nos fez repensar a ludicidade, tão presente e valorizada entre as crianças, como ferramenta pedagógica para nossas aulas de Arte na escola.

A introdução do “brincar” em nosso planejamento, nos levou a criação/adaptação de jogos e brincadeiras que contemplassem obras ou conhecimentos artísticos, o que proporcionou um maior interesse e envolvimento dos alunos.

Outra constante no nosso fazer docente é a pesquisa de materiais diferenciados como possibilidades existentes para a utilização na rede pública de ensino do Rio de Janeiro, na qual atuamos. Tal pesquisa, tem-nos levado à descoberta e resgate de técnicas artísticas e a utilização de sucatas, por exemplo. Nas atividades propostas, procuramos desenvolver a criatividade e não apenas a mera aquisição de habilidades ou exploração de materiais e técnicas. Tal atitude pedagógica, além de gerar conhecimentos em diversas expressões artísticas, acreditamos que aguça mais o interesse dos alunos pelas aulas de Arte, pois eles estão sempre deparando-se com novidades e desafios propostos.

A Proposta Triangular (BARBOSA, 2005), é preciso recordar, é uma diretriz metodológica importante que permeia o nosso trabalho há bastante tempo. Mais recentemente, estamos, paulatinamente, inserindo atividades que condigam também com a Abordagem Multidimensional (HAGUENAUER; LIMA, 2016), com fundamentos pedagógicos voltados ao uso da internet e dos recursos da web 2.0 na Arte-educação e que adicionou, como mencionado anteriormente, às bases da Proposta Triangular (leitura, contextualização e fazer artístico) as ações de pesquisa, interação, colaboração e compartilhamento.

Tais estratégias metodológicas vêm dando um novo rumo para a nossa prática escolar, as quais mostraram-se positivas no ensino de Artes Visuais uma vez que os alunos demonstram interesse em aprender mais sobre o campo da Arte e não ficam entediados com propostas artísticas repetitivas, ou que não os desafiam. Também vem sendo recursivo o interesse criativo na participação, ativa, nas aulas semanais. Tal constatação nos leva a mencionar as autoras Candau e Koff (2015) quando afirmam que

é necessário buscar novos caminhos e/ou alternativas que possam ser mobilizadas e apropriadas, na perspectiva da reinvenção dessa escola que entendemos precisa ser mais plural, democrática, capaz de responder aos desafios de nossa contemporaneidade e de formar cidadãos e cidadãs, sujeitos da construção de um mundo menos dogmático e mais solidário. (CANDAU; KOFF, 2015, p. 334-335).

No decorrer de nossa prática escolar, o Projeto pedagógico “Aprendizes de Athos Bulcão”, realizado no ano de 2019 com turmas do Ensino Fundamental de uma escola pública, veio explorar as obras e o processo criativo do artista múltiplo Athos Bulcão (Rio de Janeiro, 1918 – Distrito Federal, 2008). Dentre a vasta produção desse artista visual recorreremos a

algumas obras para a leitura de imagens, a contextualização e o consequente processo criativo infantil.

Os painéis de azulejos, como o do Sambódromo do Rio de Janeiro (1983); as pinturas abstratas geométricas; os desenhos com diferentes materiais; as fotomontagens surrealistas; e, dentre as esculturas, os painéis em relevo e dois grupos específicos de obras intituladas por Bulcão como “Bichos” (mini esculturas) e “Máscaras” (relevos) são as obras visuais em destaque que foram utilizadas como proposições artísticas listadas no Caderno.

No decorrer do processo pedagógico, constatamos que as atividades propostas a partir dessas obras foram positivas para o crescimento artístico dos alunos, tanto na aquisição de conhecimentos quanto no desenvolvimento da criatividade. Acreditamos, então, que esse material resultado do Projeto Pedagógico, ainda em 2019, deveria ser o foco principal para uma pesquisa acadêmica mais aprofundada. A ideia para a efetivação do Produto Educacional “A Criatividade é o Limite”, no formato de Caderno de Atividades (e Jogos), pensado como uma ferramenta pedagógica de apoio a demais docentes da área, só foi possível, de fato, com o estudo acerca das obras e do processo criativo de Athos Bulcão.

Podemos constatar que, entre o currículo oficial e o currículo em ação (FERRAÇO; ALVES, 2015), a mediação do professor é essencial para fazer do cotidiano escolar um espaço/tempo de aprendizado positivo e prazeroso. Pesquisas que pretendam relacionar teoria e prática educacional, a partir dos saberes docentes, são necessárias porque nos apresentam as dificuldades e as possibilidades encontradas, sugerindo possíveis soluções para os entraves do cotidiano escolar. No ensino de Artes Visuais, na Educação Básica, ainda carece de investigações artístico-pedagógicas de modo que promovam um aprendizado baseado no estímulo à criatividade e ao discernimento crítico cultural mediante propostas visuais que os alunos possam realizar de modo autoral, respeitando seus interesses e possibilidades estéticas.

3 ATHOS BULCÃO – UM ARTISTA MÚLTIPLO

3.1 O artista e sua obra

3.1.1 Biografia e trajetória artística

Athos Bulcão nasceu no Rio de Janeiro, no dia dois de julho de 1918, e passou sua infância em Teresópolis. Ficou órfão de mãe aos quatro anos, criado por seu pai e suas irmãs mais velhas. Desde criança, tinha contato com as artes - suas irmãs o levavam frequentemente ao teatro, à ópera, aos Salões de Arte e a espetáculos, os quais aconteciam num cenário de florescimento do Modernismo brasileiro. Em casa, Bulcão também estava em constante contato com as artes, pois ouvia música e desenhava com frequência.

Inicialmente, Bulcão seria médico, mas largou o curso em 1939 e passou a se dedicar à pintura e a conviver com vários artistas e intelectuais cariocas da época. Já em 1941, obteve medalha de prata em desenho e pintura no Salão Nacional de Belas Artes – na Divisão Moderna e, em 1944, realizou sua primeira exposição individual na sede do Instituto de Arquitetos do Brasil com cerca de trinta obras, entre desenhos e aquarelas. E seguiu, durante sua vida, participando de várias exposições coletivas e individuais, no Brasil e exterior.

Athos Bulcão, de fato, foi autodidata – isso foi evidenciado quando considerado um dos maiores artistas (da segunda fase) do Modernismo brasileiro e, embora não tivesse formação acadêmica na área de Arte, relacionou-se facilmente com alguns artistas modernistas importantes com quem aprendeu muito ao frequentar seus ateliês e colaborar com seus projetos artísticos. Contudo, ele é “[...] um caso peculiar dos últimos desdobramentos do Modernismo de 22 [...]” (COCHIARALE, 1998, p. 1) visto que o artista trilhou caminhos diferentes dos demais artistas de sua geração ao produzir, reconhecidamente no campo da Arte, uma obra singular.

O cenário artístico brasileiro começa a mudar no início do século XX, primeiramente através da crítica e literatura de Oswald de Andrade (1890-1954), Menotti del Picchia (1892-1988), Mário de Andrade (1893-1945) e outros, demonstrando um processo de conscientização frente ao tempo vivido por eles. Em 1913 e 1917, acontecem, respectivamente, as exposições

de pinturas de Lasar Segall e Anita Malfatti, as quais apresentam de forma concreta a Arte Moderna aos brasileiros.

Em 1922, ocorre a Semana de Arte Moderna, no Teatro Municipal de São Paulo. Podemos entender um pouco do que foi esse evento, e de quem participou dele, atentando para as palavras de Santos (2006):

No interior do teatro, foram apresentados concertos e conferências, enquanto no saguão foram montadas exposições de artistas plásticos, como os arquitetos Antonio Moya e George Prsyrembel, os escultores Vítor Brecheret e W. Haerberg e os desenhistas e pintores Anita Malfatti, Di Cavalcanti, John Graz, Martins Ribeiro, Zina Aita, João Fernando de Almeida Prado, Ignácio da Costa Ferreira, Vicente do Rego Monteiro. (SANTOS, 2006, p. 230)

Esse acontecimento foi um marco para a mudança da concepção do fazer e compreender a arte no Brasil. Os artistas pretendiam produzir obras que representassem o Brasil e não que fossem meras cópias dos temas e estilos importados de outros países.

Outros movimentos artísticos com os quais Athos Bulcão conviveu e que influenciaram suas obras foram o Abstracionismo⁸ e o Construtivismo⁹ difundidos, posteriormente, pelas características de simplificação e geometrização das formas com o advento do Concretismo e, em sequência, do Neoconcretismo. No final dos anos 1940 e início de 1950, destaca-se o primeiro grupo de artistas abstratos brasileiros. E a Arte Concreta se estabelece no contexto artístico nacional “rompendo com a plasticidade e visualidade figurativas do passado e apresentando ideais artísticos atualizados com o pensamento internacional.” (OLIVEIRA, 2012b, p. 28). Os dois grupos principais do Concretismo brasileiro foram o de São Paulo e o do Rio de Janeiro, no entanto, em 1959 o grupo carioca deu origem a outro movimento denominado Neoconcreto. Os artistas neoconcretos não pretendiam abandonar as premissas concretistas, mas, apenas, adentrar no que já era considerado relevante para a criação artística, inserindo novamente a expressividade e a subjetividade esquecidas no Concretismo (OLIVEIRA, 2012b, p. 29).

O rumo artístico de Bulcão foi alterado quando conheceu o arquiteto Oscar Niemeyer, em 1943, uma vez que fora ele quem o levou a trabalhar nos projetos arquitetônicos. O primeiro

⁸ O abstracionismo é um estilo artístico que utiliza elementos puros – formas, linhas, cores – para suas criações, não se atendo às imagens do mundo real. A primeira obra abstrata, de 1910, é atribuída a Wassily Kandinsky (1866-1944) (MARCONDES, 1998, p. 6-7).

⁹ Iniciado na Rússia, no início do século XX, esse estilo artístico foi influenciado pela Revolução Industrial e utilizava artefatos ou matérias industriais (vidro, plástico, aço, etc.) nas criações. O Construtivismo difundiu-se para o Ocidente no início da década de 1920; no Brasil, o Concretismo e o Neoconcretismo foram os movimentos artísticos que mais se aproximaram do Abstracionismo.

projeto dessa parceria, nesse mesmo ano, foi para o Teatro Municipal de Belo Horizonte, porém, ele não chegou a ser realizado.

Mais adiante, ao ver os trabalhos artísticos de Athos Bulcão, Cândido Portinari o convidou para ser seu assistente na execução do painel de São Francisco de Assis, na Igreja da Pampulha, em Belo Horizonte, em 1945, templo esse que pertence ao Conjunto Arquitetônico da Pampulha, primeiro grande projeto de Oscar Niemeyer, também composto por um cassino, restaurante e clube náutico.

Assim como a sede do antigo Ministério da Educação e Saúde – onde Bulcão foi assistente de Enrico Bianco nos murais do auditório –, no Rio de Janeiro, o conjunto da Pampulha é considerado um marco da arquitetura modernista brasileira. Enquanto essa primeira construção demonstrou que o Brasil acompanhava os ideais modernistas da época, o segundo mostrou como os arquitetos brasileiros podiam criar a partir desses ideais e influenciar a arquitetura moderna mundial (OLIVEIRA, 2012b).

Depois da obra concluída, Bulcão morou com Portinari, no Rio de Janeiro, o que o levou a estagiar em seu ateliê até o final deste mesmo ano. Lá, o artista aprendeu muito sobre desenhos e aplicação das cores, assim como teve contato com demais intelectuais que frequentavam sua casa.

Entre 1948 e 1949, Bulcão viveu em Paris devido a uma Bolsa de Estudos que recebeu do governo da França - por lá, frequentou os cursos de desenho da *Académie de la Grande Chaumière* e de litografia, no ateliê de Jean Pons.

Quando voltou ao Brasil, como não conseguiu viver da sua arte (realidade de muitos artistas da época), Bulcão ingressou no Serviço de Documentação do Ministério da Educação como ilustrador, em 1952. Nesse período, ilustrou catálogos, capas de discos, livros e revistas, fez cenários e figurinos para peças teatrais e decoração de interiores. Ainda na década de 1950, Bulcão produziu trabalhos em diferentes expressões artísticas, inclusive experenciou a fotomontagem.

Após a experiência frustrada com o Teatro de Belo Horizonte, Bulcão começou, efetivamente, sua obra integrada à arquitetura, em 1955, criando um painel de azulejos para o Hospital da Lagoa, no Rio de Janeiro, em parceria com Oscar Niemeyer e Hélio Uchoa.

Em 1957, Oscar Niemeyer indica que Athos Bulcão seja transferido do Ministério da Educação para a Companhia Urbanizadora da Nova Capital (NOVACAP) e, assim, o artista muda-se, em 1958, definitivamente para Brasília onde inicia sua grande parceria com Niemeyer. E posteriormente, em 1962, com outro arquiteto, João Filgueiras Lima (Lelé).

Na década de 1950, o mundo vivenciava o contexto do pós-Segunda Guerra Mundial, o arranque tecnológico e as transformações sociais e culturais de muitos países.

Sob o governo de Juscelino Kubitschek (1902-1976), entre 1956 e 1961, o Brasil presenciou mudanças políticas, econômicas e sociais. Com a abertura para o capital externo, os artistas brasileiros tiveram um maior contato com os ideais da vanguarda artística europeia. A construção de Brasília aconteceu nesse contexto de progresso econômico brasileiro e abertura para os ideais arquitetônicos e artísticos europeus e foi a grande obra do governo JK, inaugurada em 21 de abril de 1960. O planejamento e a construção da nova capital, ícone do Modernismo brasileiro, traduziu os padrões modernistas internacionais, adequando-os aos moldes nacionais. Seu valor para a arquitetura modernista mundial e nacional como exemplar marcante e para a arte como obra única foi reconhecido em 1987 com o seu tombamento (Decreto n.º 10.829) (DISTRITO FEDERAL, 1987) pelo Governo do Distrito Federal e sua inclusão na Lista de Patrimônio Mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1992-2022).

O Modernismo intentava a complementaridade entre arte e arquitetura e esse conceito foi largamente aplicado na construção de Brasília, pois as obras artísticas estão presentes em toda a extensão do Plano-Piloto, em espaços públicos e privados, tanto no interior como no exterior dessas construções, sendo Athos Bulcão um dos artistas requisitados.

Em seu primeiro ano na cidade de Brasília (ainda em construção), Bulcão realiza duas obras de integração à arquitetura da nova cidade em formato de painel de Azulejos, na Igreja de Nossa Senhora de Fátima e, outro, no Brasília Palace Hotel. Vale mencionar que, conforme inventário realizado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), em Brasília, existem mais de 250 obras de Athos Bulcão integradas a projetos arquitetônicos que incorporam sua estética à cidade (IPHAN, 2018). Entretanto, o artista também tem obras em parceria com outros arquitetos e em outras cidades brasileiras - e até mesmo em outros países, como França, Itália, Argélia e Argentina, por exemplo.

No contexto modernista, a ideia de integração entre arquitetura e arte foi uma herança das construções coloniais brasileiras, e a aplicação de azulejos nas construções modernas foi ressignificada, pois os artistas azulejistas modernos e pós-modernos – como no caso de Athos Bulcão – inovaram na escolha de temas, traços, cores e composição com as peças.

Oliveira (2012b) ressalta que,

Para a construção e reconhecimento dos valores dedicados ao modernismo de Brasília não se pode deixar de considerar a importante presença das artes plásticas na

arquitetura da cidade, as quais reafirmam e reforçam o caráter moderno de suas edificações e de seu urbanismo. (2012b, p. 21)

A mesma autora ainda destaca Athos Bulcão como um dos principais artistas do Modernismo em Brasília.

Embora Bulcão tenha ficado conhecido por suas obras integradas à arquitetura, principalmente em Brasília, ele foi um artista múltiplo que experimentou diferentes materiais e expressões artísticas nas suas criações. Desse modo, suas obras podem ser divididas em duas categorias: as integradas à arquitetura e as de ateliê. No primeiro grupo, destacam-se os painéis de azulejos e os relevos e, para as criações de ateliê, Bulcão usou o desenho, a pintura, a escultura, a gravura e a fotomontagem para expressar-se.

A lateralidade encontrada na obra de Bulcão separou-o, pouco a pouco, não apenas da tradição modernista da qual viera, [...], mas, sobretudo, da radicalidade do abstracionismo nascente, o que possibilitou à produção do jovem artista adquirir um espaço amplo para novas e diversificadas experimentações, entremeadas pelo figurativo e pelo abstrato. Marcada pelas influências plurais, a produção do artista de cunho mais figurativo também apresenta criações muito diversificadas, desdobradas em variadas linguagens, como as fotomontagens, as máscaras, as pinturas, as gravuras, os desenhos e, ainda, as primeiras produções integradas à arquitetura. (OLIVEIRA, 2012b, p. 33).

Santos (2021) aponta que a obra de Bulcão apoia-se em três pilares principais: exploração de possibilidades (materiais, suportes, expressões artísticas, etc.); colaboração (trocas com artistas, parceria com arquitetos, delegação da finalização da obra aos operários, etc.); e a relação com o ambiente (cenografia, decoração, interdisciplinaridade com a arquitetura e o urbanismo). Todavia, Bulcão também se envolveu em várias esferas: atuou no Conselho Nacional de Artes Plásticas e, como curador, fez parte do júri do Salão Nacional de Belas Artes - participou ativamente dos movimentos civis pela democracia do país. Com isso, recebeu, merecidamente, prêmios e reconhecimento de variados órgãos por sua atuação no contexto brasileiro à época.

Bulcão também lecionou no Instituto Central de Artes, da Universidade de Brasília (UnB), desde 1963. Mas, em 1965, abandonou o cargo com mais de duzentos professores em protesto contra a Ditadura. No entanto, foi reintegrado à UnB, em 1988, pela Lei da Anistia, se aposentando em 1990.

Em 1991, o artista começou o tratamento para o Mal de Parkinson, o que não o impediu de seguir criando. Athos Bulcão faleceu em trinta e um de julho de 2008, vítima de uma parada cardíaca.

A Fundação Athos Bulcão, em Brasília, fundada em 1992, é responsável por preservar suas obras e divulgar o seu trabalho, inclusive com ações pedagógicas. A Fundação conta com um grande acervo de imagens e textos sobre o artista, além de alguns livros e catálogos sobre Athos Bulcão e sua vasta obra.

Atualmente, Athos Bulcão configura como conteúdo curricular de Artes Visuais para o quarto ano do Ensino Fundamental da rede pública do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 64). A presença desse artista no currículo da capital demonstra o reconhecimento de suas obras como patrimônio urbano.

3.1.2 O processo criativo de Athos Bulcão

Para enfatizarmos o processo criativo de Athos Bulcão retornaremos aos aspectos presentes na criação artística - já abordados anteriormente (OSTROWER, 2009; SALLES, 2011).

Partindo do entendimento de que toda obra artística é produto do ser consciente-sensível-cultural (OSTROWER, 2009), consideramos que a sensibilidade é a capacidade humana voltada às sensações experimentadas frente às conexões com o entorno cotidiano. Mas, tal constatação pode ser considerada em relação à vida e obra de Athos Bulcão? O quanto de suas experiências subjetivas o artista transferiu para as suas criações visuais?

Ao conhecermos as vivências cotidianas de Bulcão, facilmente podemos detectar conexões estéticas - formadas por suas memórias sensoriais - visto que sua obra acompanha tanto sua trajetória de vida como o aprimoramento de seus valores estéticos. Por exemplo, alguns temas, como o “Carnaval” e o “Balé” abordados em seus trabalhos artísticos, são reflexo das atividades culturais (teatro, ópera, espetáculos etc.) que Bulcão frequentava desde a infância em companhia de suas irmãs. Sua primeira exposição, em 1944, abordou a temática do balé e do teatro; assim como na pintura e no desenho, o artista explorou a estética do Carnaval antigo no Rio de Janeiro. Podemos destacar que, ainda na década de 1940, Bulcão adentrou ainda mais nesse universo do espetáculo quando projetou cenários e figurinos para o teatro - prática comum entre os artistas da época. Essa escolha temática está associada à sua individualidade, apesar da relação com seus contemporâneos, porque

[...] Enquanto alguns de seus pares transitavam por temas político-sociais (como Carlos Scliar e Cândido Portinari, por exemplo) ele expressava a vida dentro dos palcos cariocas. Assim como Vieira da Silva, seu tema expressivo, humano e arquitetônico, ligava-se mais à própria composição pictórica do que aos problemas sociais. O espaço arquitetônico é, nesses trabalhos, a base sobre a qual o artista revela o humano. É o palco, ou o cenário, do movimento dos corpos. (ADAM, 2019, p. 50).

As obras artísticas de Bulcão, de fato, sofrem influência das insurgências estéticas de determinados períodos históricos como, na década de 1940, o ideário modernista e os Abstracionismos Geométrico e Informal. Embora um tanto influenciado por artistas desse período, Bulcão percorreu caminhos diferentes dos seguidos pelos artistas da sua geração. Por exemplo, o Realismo Social defendido por Cândido Portinari e Di Cavalcante não foi recorrente na temática utilizada por Bulcão (COCHIARALE, 1998, p. 1). Isto demonstra que, embora tenha convivido e contribuído com as obras de Oscar Niemeyer e Cândido Portinari, Bulcão não aderiu, na mesma medida, às suas ideias políticas e estéticas. Athos Bulcão explorou diversas combinações dos elementos visuais em suas obras, muitas vezes transgredindo o que era esperado, tanto em relação à temática social abordada pelos artistas de sua época, como quanto às composições - como nos painéis de azulejos que destoavam dos padrões da azulejaria portuguesa comumente difundida no Brasil.

Bulcão não teve uma instrução formal no que tange ao ensino da Arte, mas nem por isso deixou de estudar. Fez cursos livres e aprendeu com outros artistas, quer trabalhando com eles, quer analisando suas obras - como quando assistente de Cândido Portinari, na realização do painel de azulejos da Pampulha, e de Erico Bianco, nos murais para o auditório do Ministério da Educação e Saúde. Também frequentou os ateliês de Roberto Burle Marx e Portinari. O convívio frequente nas casas e ateliês de diferentes artistas ampliaram seus conhecimentos artísticos, o que contribuiu na formulação de seu próprio caminho artístico.

Bulcão sofreu influências da segunda fase do Modernismo, mas também do grupo intelectual carioca, o qual foi importante para sua formação artística e para a compreensão da estética moderna e construtivista – Concretismo e Neoconcretismo.

Sua amizade com o gravurista e pintor Carlos Scliar, uma das primeiras que fez no campo artístico, lhe rendeu o conhecimento de outros artistas, como Milton Dacosta (1915-1988), Joaquim Tenreiro (1906-1992), Enrico Bianco (1918-2013), José Pancetti (1902-1958) e Roberto Burle Marx (1909-1994). A casa deste último, nos anos 40, era local de encontro dos artistas modernistas simpatizantes da renovação proposta pelo Abstracionismo Geométrico, iniciante no Brasil, e foi onde Bulcão entrou em contato com esse rompimento com o figurativismo (OLIVEIRA, 2012b, p. 30).

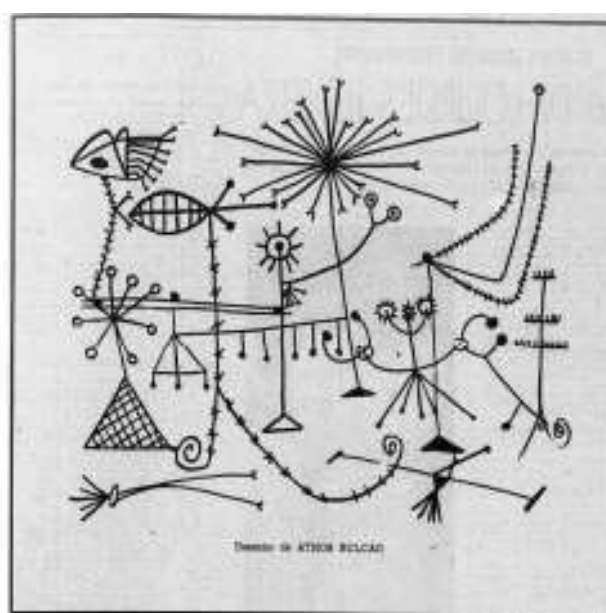
Os primeiros trabalhos de Bulcão foram figurativos, todavia, influenciado por alguns movimentos artísticos e pelas obras de alguns artistas, também produziu inúmeras (e reconhecidas) obras abstratas. No Rio de Janeiro, Bulcão vivenciou debates gerados pela abstração dos movimentos concretistas e neoconcretistas e, daí em diante, criou uma gramática e um vocabulário estéticos próprios.

Trabalhando como auxiliar de Burle Marx, Bulcão desenvolveu-se na pintura e, no período em que esteve como assistente no ateliê de Cândido Portinari, misturando tintas, Bulcão aprendeu sobre a importância dos princípios da cor e da técnica do desenho.

Sua trajetória artística foi, definitivamente, modificada em 1945 pela experiência na construção do mural da Igreja de São Francisco de Assis (na Pampulha, Belo Horizonte), projeto este de Portinari. Até então Bulcão era um artista talentoso, com um vasto repertório cultural, mas com dúvidas sobre a escolha da profissão - Arte ou Medicina -, contudo essa experiência foi decisiva para a sua opção pela Arte (FARIAS, s/d, p. 3).

Ele também foi influenciado por artistas estrangeiros, como Paul Klee (Suíça, 1879 – Suíça, 1940), Fernand Léger (França, 1881 – França, 1955), Wassily Kandinsky (Rússia, 1866 – França 1944) e Joan Miró (Espanha, 1893 – Espanha, 1983), dos quais obteve informações sobre cores, linhas e formas. Para exemplificar uma influência visualmente clara de um desses artistas sobre suas criações podemos utilizar uma ilustração (Figura 3) e uma pintura mural (Figura 4) de Athos Bulcão que remetem ao grafismo de Joan Miró.

Figura 3 – Ilustração. Sem Título, 1957.



Fonte: FUNDATHOS, c. 2006. Disponível em: < https://www.fundathos.org.br/pdf/ATHOS%20BULC__O%20-%20TRANSFORMA___ES%20E%20PERMAN__NCIAS%20NAS%20D__CADAS%20DE%201940%20E%201950_Luciana%20Fonseca%20de%20Melo%20Adam.pdf >. Acesso: 17 nov. 2021.

Figura 4 – Pintura mural, Brasília Palace Hotel, 1958.



Fonte: FUNDATHOS, c. 2006. Disponível em: <<https://fundathos.org.br/abreGaleria.php?idgal=53>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

Outra experiência que gerou aprendizado para Bulcão foi o convívio no ateliê do casal de artistas Arpad Szènes (Hungria, 1897 – França, 1985) e Maria Helena Vieira da Silva (Portugal, 1908 – França, 1992) (exilados no Brasil durante a 2ª Guerra Mundial e pós-guerra) – local também frequentado por outros jovens artistas –, porque o espaço transformou-se em

[...] um rico centro de debates que colaborou para a construção de um novo pensamento artístico e social no país. Esses contatos influíram no jovem Athos Bulcão, revelando-lhe as diversas possibilidades de linguagens artísticas, assim como as inovações da modernidade artística brasileira, como o advento da linguagem abstrata e a renovação da arte azulejar. (LIMA, s/d, p. 190).

Cabe aqui lembrar que Bulcão iniciou-se na azulejaria através dos conhecimentos adquiridos com Vieira da Silva, renovadora dessa expressão artística tradicional portuguesa, a qual trazia de sua origem lusitana, e Portinari, de quem foi auxiliar no painel de azulejos da Igreja da Pampulha.

Embora não tenha tido formação acadêmica em Arte, Bulcão foi um artista múltiplo, explorando diversas expressões artísticas (azulejaria, desenho, pintura, escultura, gravura, fotografia etc.) e materiais (tintas e papéis variados, madeira, concreto, *Durepóxi* etc.) em suas obras. Para a criação tomar corpo estético, o artista recorria à matéria e, em cada nova experimentação, surgiam novos desafios impostos pelos limites, apesar de estimularem a procura por novas soluções estéticas. Como exemplo, podemos citar as suas criações integradas

à arquitetura: como elas ficariam expostas ao tempo, Bulcão não podia utilizar os materiais habituais das obras de cavalete, como os papéis e as tintas comuns à pintura e ao desenho, por isso pesquisou outras materialidades com as quais pudesse se expressar e que, em simultâneo, fossem mais duráveis, e teve que aprender sobre elas, e com elas, sobre suas possibilidades e limitações, para escolher quais empregar em suas criações e como explorar melhor o potencial de cada uma. Portanto, a investigação das potencialidades da matéria-prima, à medida que a manuseava e transformava, faziam parte constantemente do processo criativo desse artista. Outro ponto a se considerar na utilização de materiais por Bulcão é a transgressão do uso cultural de algumas estruturas arquiteturais. Como exemplos podemos citar a ludicidade presente em lugares austeros e algumas das suas divisórias e muros escultóricos que não servem apenas para isolar espaços, mas para vermos entre as paredes e para serem apreciadas por sua composição estética. Na obra “Mafuá II” (1977) (Figura 5), localizada em um hospital, lugar, tradicionalmente, de seriedade e dor, podemos ver a ludicidade manifestada através das cores e formas, as quais nos lembram o quebra-cabeça chinês Tangram e alegrem o ambiente. Na divisória instalada no Tribunal de Contas do Espírito Santo (1998) (Figura 6), enquanto que a obra separa ambientes, ela permite a comunicação entre eles e instiga a apreciação estética através da sua cor, que contrasta com as do recinto, das suas formas e do seu jogo de espaços positivos e negativos.

Figura 5 – Mafuá II, 1977.



Figura 6 – Divisória em madeira laqueada, Tribunal de Contas do Estado do Espírito Santo, 1998.



Fonte: FUNDATHOS, c. 2006. Disponível em: <<https://www.fundathos.org.br/abreGaleria.php?idgal=137>>. Acesso em: 19 fev. 2022.

Athos Bulcão preferia trabalhar em silêncio para ouvir o seu interior e, com isso, acreditava na importância da disciplina para a execução do seu trabalho (ATHOS BULCÃO, 1998). O primeiro passo dado pelo artista para dar forma plástica às suas criações eram os estudos e planejamentos com as principais ideias num papel - geralmente, primeiro ele desenhava as formas e depois escolhia as cores (MORAIS, 1988, p. 1). Em seu depoimento ao *Jornal de Brasília*, em 1998, Bulcão afirma que escolhia as cores do quadro previamente e, dificilmente, acrescentava alguma durante o processo de execução (ATHOS BULCÃO, 1998).

O Catálogo do Acervo da Fundação Athos Bulcão (TAMM; CABRAL; BORYSOW, 2017) traz setenta e dois estudos sobre suas criações, a grande maioria sobre obras artísticas ligadas à arquitetura. Neles, podemos constatar que as expressões que o artista comumente utilizava para planejar suas criações foram o desenho, a pintura, o recorte e a gravura (serigrafia) nos quais, como materiais, utilizava o guache, nanquim, grafite, lápis de cor e papéis variados. É interessante observarmos que, mesmos os estudos realizados inteiramente à mão, ou seja, sem a ajuda da serigrafia, beiram à perfeição, parecendo terem sido reproduzidos mecânica ou digitalmente.

Athos Bulcão não acreditava que a criação fosse uma intuição momentânea, por isso estudava com afinco temas como geometria, cor, espaço, comportamento do olhar humano, o que ampliava os conhecimentos que poderia utilizar nas suas obras, enriquecendo-as - Bulcão acreditava que, para criar, era necessário um esforço mental, e dizia que “[...] a gente tem que

inventar, mas sabendo o que está fazendo. De repente, escapa do que está procurando e surge, vamos dizer, uma surpresa, um elemento novo, mas aquilo foi procurado [...]” (ATHOS BULCÃO, 1998, não paginado).

Por não acreditar que a criação artística fosse fruto de inspiração, mas, de estudo, uma combinação de talento e muito trabalho, como quando no processo anterior à pintura, o artista tinha por hábito planejar quais cores usaria numa composição, por exemplo. No entanto, nem sempre o que estava no papel era o que era realmente realizado, porque nem sempre a obra era concluída da forma planejada inicialmente diante o que o artista vivenciava no cotidiano e o que poderia escolher no decorrer do seu processo criativo. No relevo de alvenaria e ferro do Edifício Denasa, em Brasília, as cores que Athos Bulcão usou para o estudo foram as cores verde, amarelo e azul, porém, no resultado no trabalho final, o relevo ficou completamente em vermelho.

Outro fato relevante quanto ao seu processo de criação é que, às vezes, um mesmo estudo servia para mais de uma obra ou, ao contrário, a mesma obra possuía mais de um estudo. A experimentação, de fato, é recorrente no processo criativo de Athos Bulcão: ele explorou diversas expressões artísticas, materiais e suportes ao longo de sua criação – e essa manipulação da matéria produziu conhecimentos que ele aplicava em outras obras.

Bulcão estava sempre motivado a experimentar expressões e materiais novos e desafiadores. Ele transitou por diversas expressões artísticas sem se incomodar em seguir à risca o que era esperado de cada uma delas. Criou obras de diferentes formas e tamanhos, desde seu maior exemplo integrado à arquitetura no Brasil, o relevo do Teatro Cláudio Santoro (125 m na base maior por 27 m de altura), até às (minis) esculturas denominadas por ele de “Bichos”.

Algumas formas que Bulcão usava repetem-se em obras de variadas expressões, como o conjunto que ele denomina como “Máscaras” que apresentam uma forma figurativa recorrente, tanto na pintura como nos relevos, assim como as formas geométricas predominantes nos painéis de azulejos, nos relevos e nas pinturas.

Outro caso evidente da recorrente repetição de formas é um grupo de quatro litogravuras (Figuras 7, 8, 9 e 10), datadas de 1974, em que o artista explora os mesmos personagens – que ora aparecem sozinhos, ora juntos. O que as diferencia é que, em cada dessas gravuras, Athos Bulcão experimentou texturas diferentes.

Figura 7 – Gravura em metal. Sem título, 1974.



Fonte: TAMM; CABRAL; BORYSOW, 2017, p. 81.

Figura 8 – Gravura em metal. Sem título, 1974.



Fonte: TAMM; CABRAL; BORYSOW, 2017, p. 82.

Figura 9 – Gravura em metal. Sem título, 1974.



Fonte: TAMM; CABRAL; BORYSOW, 2017, p. 82.

Figura 10 – Gravura em metal. Sem título, 1974.



Fonte: TAMM; CABRAL; BORYSOW, 2017, p. 82.

Um fator importantíssimo que vale mencionar é que, para o processo criativo de Bulcão, havia o exercício constante de integração entre arte e arquitetura. As “[...] suas obras são todas tão fortemente integradas e ancoradas na própria arquitetura que seria impossível imaginá-las dissociadas de seus respectivos edifícios ou vice-versa.” (LIMA, s/d, p. 1). Nessas obras de integração, o artista trabalhou com vários arquitetos, mas a parceria com Oscar Niemeyer e com João Filgueiras Lima (Lelé) destacam-se. Niemeyer foi quem lhe inseriu nesse trabalho conjunto e, com Lima, Bulcão aperfeiçoou a ludicidade em suas obras.

Até conhecer Niemeyer, em 1943, Bulcão só utilizava o desenho e a pintura em suas criações. O convite desse arquiteto para uma parceria aconteceu quando ele foi ao ateliê de Burle Marx e, por um acaso, viu um de seus guaches e julgou-o adequado para ser transformado em um azulejo. Após o primeiro projeto, que seria para o Teatro de Belo Horizonte, mas que não foi concluído, Bulcão fez, em 1955, um painel de azulejos para que Niemeyer utilizasse no Hospital da Lagoa, no Rio de Janeiro, e com a mudança para Brasília, em 1957, fez muitos outros para a nova capital. Nesses painéis, há a influência do contexto vivenciado pela arquitetura brasileira naquele momento, porque

O gosto de Niemeyer pelos murais de azulejos não era fruto de circunstância, mas constava da agenda dos arquitetos modernos [...] Pinturas murais, de azulejo ou não, bem como a presença de esculturas, entre outras intervenções artísticas extra arquitetônicas, iam ao encontro da ideia da arquitetura como espaço de congregação das artes [...]. (FARIAS, s/d, p. 4).

O emprego do azulejo na arquitetura moderna, mesmo que como simples revestimento, se deve ao seu uso na arquitetura colonial brasileira, elemento esse herdado de Portugal. Durante o século XX ocorreram avanços tecnológicos que eximiram as paredes de seu papel estrutural e essa nova realidade, junto aos questionamentos que ocorriam nesse período sobre os materiais, ornamentos e revestimentos utilizados nas edificações geraram novas concepções espaciais dentro do panorama da arquitetura (RACHED; NASLAVSKY, 2019). Junto a esse contexto, no Brasil, os arquitetos se interessam em incorporar materiais tradicionais – consequentemente o azulejo – em suas construções. A volta dos azulejos aos projetos de arquitetura foi consequência das ideias modernistas brasileiras em juntar a tradição com a modernidade e ligar o colonial com a vanguarda através dos materiais nacionais e tradicionais (SILVEIRA, 2008). Acontece, então, uma recorrência na utilização dos azulejos na arquitetura moderna brasileira, criando-se obras emblemáticas, como os edifícios do Ministério da Educação e Saúde (MES – Rio de Janeiro, 1936-1945), Conjunto da Pampulha (Belo

Horizonte, 1942-1944) e Conjunto Residencial Prefeito Mendes de Moraes, conhecido como Pedregulho, (Rio de Janeiro, 1951).

Ao reempregar os azulejos nos projetos de seus edifícios, os arquitetos modernos incentivaram os artistas a criarem usando a expressão artística da azulejaria integrada à arquitetura. No MES, Portinari combinou o azulejo de tapete¹⁰ com o painel historiado¹¹, rompendo com essas duas formas tradicionais da azulejaria portuguesa. Na década de 50 os artistas experienciaram as tramas de azulejos e a azulejaria firmou-se como revestimento e expressão artística. A partir dos anos 1960 os artistas, entre eles Athos Bulcão, passaram a explorar a arte azulejar de forma mais livre (RACHED; NASLAVSKY, 2019). É na forma de ordenar os azulejos que se percebe a continuidade ou rompimento com a tradição.

Com outros artistas, Bulcão ajudou a construir a identidade visual modernista da nova capital. Em parceria com muitos arquitetos, Bulcão criou, além das obras de arte, elementos arquitetônicos, como divisórias, portas e muros

A construção da nova capital e o convite de Oscar Niemeyer para que Athos Bulcão fizesse parte da sua equipe que trabalharia nessa empreitada foram um campo fértil para a criação do artista com o desafio de idealizar vários projetos de arte integrados à arquitetura. Brasília foi uma cidade laboratório (PONTUAL, 1992, p. 2) onde ele pôde testar suas hipóteses e encontrar soluções estéticas para espaços públicos e privados.

[...] A íntima relação estabelecida entre o artista e a nova capital federal, construída sob os ideais modernistas dos anos 1950, acabou atribuindo a Bulcão o papel de figura central no possível diálogo existente entre a linguagem arquitetônica moderna da cidade e as propostas elaboradas pelos movimentos construtivistas da arte brasileira. (OLIVEIRA, 2012a, p. 186).

Todavia, essa mesma autora (OLIVEIRA, 2012a, p. 186) reconhece que a sua arte integrada à arquitetura não é um reflexo passivo desse período porque Bulcão também dialogava com outros artistas - seus contemporâneos - e possuía um repertório de vivências particulares, anterior à sua chegada à Brasília. “O artista possuía, dessa maneira, tempo e discurso próprios em meio à narrativa moderna em que fora inserido.” (OLIVEIRA, 2012a, p. 186). Athos Bulcão procurou desenvolver uma plasticidade, visualidade e poéticas próprias.

Um dado interessante sobre Athos Bulcão e sua forma peculiar de criar é a anunciação de práticas da Arte Contemporânea – assim como aconteceu com outros artistas modernos –

¹⁰ Nessa categoria os azulejos são decorados e colocados mantendo uma repetição de motivos em toda a sua extensão, ou em barrados (SILVA FILHO, 2010, p. 184).

¹¹ Esses painéis apresentam uma cena religiosa, histórica ou profana (SILVA FILHO, 2010, p. 195).

detectadas em suas obras por meio de características como participação externa e coletiva no processo criativo; falta de assinatura em parte das suas criações; obras em locais frequentados por variados públicos, apesar de inseridas no cotidiano das pessoas e pensadas em interação com o espaço que as receberia ao absorverem suas características (cor, proporção, ritmo, etc.), e tornando-se elemento da identidade do lugar onde está inserida (SANTOS, 2021). Ao incluir suas obras em uma variedade de ambientes, Bulcão proporciona o encontro da arte com o público comum – os que não têm o costume de frequentar museus, galerias e afins.

Bulcão foi parceiro de muitos arquitetos, integrando a arte a ambientes externos e internos de residências e edifícios com formatos e funções variadas. Para essas obras, o processo de criação iniciava com uma conversa com o arquiteto idealizador da construção que as receberia. O artista, então, analisava esse ambiente e criava o projeto considerando a estrutura e a utilidade do local, e também a movimentação das pessoas nesse ambiente. Bulcão trabalhava considerando as peculiaridades de cada espaço arquitetônico e agindo, assim, transformava o ambiente em matéria, alimentando e induzindo o processo de criação, encarando-o como um desafio.

Athos Bulcão projetou obras que, mesmo com o passar do tempo, harmonizam com o espaço físico, criam movimento e são um percurso aprazível para os olhos. Um bom exemplo dessa constatação, e da etapa do seu processo criativo relativo à análise do espaço, foi o baixo-relevo projetado para o salão do Palácio do Itamaraty (Figura 11). Para entendermos melhor essas relações utilizaremos o relato de Farias (s/d):

[...] Niemeyer encomendou a realização de algo que mitigasse a sensação de amplitude do grande salão que, por uma belíssima escada em espiral, dá acesso à sala acima [...] A vastidão do espaço diminui ainda mais o pé-direito, efeito que impulsionaria o visitante a deslizar a vista pelas longas paredes cegas laterais em direção à luz proveniente das duas extremidades do ambiente. A chave, segundo Bulcão, estava na escada. Ao subi-la, o visitante forçosamente realiza uma rotação sobre o seu próprio eixo e uma translação em relação ao eixo da escada [...] Leitor acurado dos movimentos que as formas, as cores e cada espaço projetado impõem ao corpo e aos olhos, Athos Bulcão, neste caso, valeu-se dos dois movimentos combinados – rotação e translação –, que forçam o visitante a reparar em toda a sala circundante, e escavou em suas paredes uma sequência de trapézios dispostos lateralmente, com ângulos mais ou menos agudos, criando um ritmo compassado, símile àquele realizado pelo corpo que sobe a escada; uma ciranda de formas pontiagudas capazes de ameaçar a monótona integridade das linhas horizontais formadas pelo encontro da parede com o teto e com o piso. (FARIAS, s/d, p. 8).

Figura 11 – Relevo em mármore branco, Ministério das Relações Exteriores, Hall Principal do Palácio do Itamaraty, 1966.



Fonte: ALVES, 2017, não paginado. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2017/03/13/interna_cidadesdf,580156/como-visitao-o-palacio-do-itamaraty.shtml. Acesso em: 01 mar. 2022.

O piso desse hall de entrada do Palácio do Itamaraty, formado com pedras de tamanhos diferentes e instaladas de forma descontinuada, também é criação de Bulcão e pode ser melhor visualizado visto de cima, enquanto o visitante sobe a escada em espiral ou do parapeito do segundo pavimento.

Assim como Bulcão opinava sobre o projeto do arquiteto, ele também costumava moldar suas obras segundo com as orientações do profissional parceiro sem, contudo, abandonar a autoria de suas obras. Tal interferência era apenas mais uma etapa do seu processo criativo, quer dizer, quando o artista era desafiado a conciliar a sua criatividade com as expectativas do arquiteto - “[...] A integração se dá na medida em que a arte proposta por Athos Bulcão responde às exigências do projeto de arquitetura. E todo trabalho de Athos Bulcão reflete esta interferência [...]”. (PORTO, 2008, p. 2). Ele soube administrar essa circunstância com maestria, porque,

Desde sua primeira colaboração com Oscar Niemeyer, Athos Bulcão demonstrou a compreensão exata do papel do artista na obra arquitetônica, ou seja, estar estética e filosoficamente comprometido com as exigências do projeto arquitetônico, trabalhando em função do espaço proposto, destacando, valorizando e intensificando a presença da arquitetura. O perfeito entendimento dos princípios da arquitetura levou-o a ser solicitado por diversos arquitetos [...]. (TELLES, 1997, p. 2).

Outro exemplo dessa parceria harmônica é um de seus maiores e mais conhecidos relevos, o das paredes externas do Teatro Nacional Claudio Santoro (Figura 12), em Brasília, que possuem a forma de mastaba - projeto de Oscar Niemeyer. Athos Bulcão compôs a obra a partir de uma estrutura modular, como fazia com os azulejos, mas, em vez de cores e formas, ele utilizou volumes e planos na composição. Como módulo, o artista usou uma base retangular onde são organizados cinco paralelepípedos de tamanhos diferentes e em quantidades variadas (com eles, Bulcão cobriu desordenadamente duas paredes externas do edifício). Já para a cor, ele optou pelo branco, no entanto, com a interferência do sol, ela torna-se uma obra em preto e branco, uma vez que é o jogo de luzes e sombras proporcionado pela natureza que completa a criação e que, lhe confere múltiplas formatações. Assim, Bulcão materializou o que arquiteto queria para o edifício: uma aparência pesada e leve ao mesmo tempo.

Figura 12 – Relevo em concreto pintado de branco, Teatro Nacional Claudio Santoro, 1966.



Fonte: FUNDATHOS, c2006. Disponível em: <<https://www.fundathos.org.br/abreGaleria.php?idgal=140>>. Acesso: 17 nov. 2021.

É importante mencionar que as obras de Athos Bulcão não eram incorporadas ao edifício após a obra concluída, já que a relação entre a plástica artística e a composição arquitetural faziam parte do seu processo criativo. Para cada projeto arquitetônico o artista considerava as demandas do arquiteto porque os entendia como processos colaborativos “[...] como parcerias de ideias e de plasticidades trabalhados entre artista e arquiteto.” (OLIVEIRA, 2012a, p. 190).

Dessa forma, as duas áreas cooperam para a conformação e qualificação do espaço. Bulcão estudava as estruturas planejadas antes de criar as obras artísticas e, além de resolver as questões visuais e funcionais de suas criações, também opinava quanto ao espaço e às cores. Bulcão achava que o arquiteto é quem deveria sugerir os materiais dessas obras para manter a coerência do imóvel (BULCÃO, 1998), portanto a interferência era recíproca.

Athos Bulcão ficou conhecido principalmente pelos seus painéis de azulejo de cerâmica esmaltada, levemente reflexivas, como módulos que podem ser repetidos e organizados como em um quebra-cabeça (essa criação modular também está presente em outras obras suas). O azulejo no Brasil é influência da colonização portuguesa e, na arquitetura moderna, ele passou a exercer uma função plástico-funcional e a relacionar-se com a tradição construtiva (concretismo e neoconcretismo) brasileira (FARIAS, s/d, p. 4). Além de introduzir o belo ao ambiente, o azulejo adequa-se melhor ao nosso clima do que as paredes pintadas, porque é mais resistente ao sol e à chuva. Para suas composições azulejares, o artista escolheu romper com a simetria e usar diferentes cores, linhas e formas geométricas para formar a composição harmoniosa de seus desenhos.

Entre os arquitetos, os dois maiores parceiros de Athos Bulcão foram Oscar Niemeyer e João Filgueiras Lima (Lelé), mas para cada uma dessas parcerias sua obra adquire uma dimensão diferente de associação à arquitetura. Conforme Lago (s/d, p. 3), “[...] A arquitetura de Niemeyer caracterizava-se pela surpresa, as curvas e a monumentalidade. A de Lelé concentrava-se na valorização das soluções estruturais. [...]”. As obras de Athos Bulcão para este, continua o autor, diferenciam-se das feitas para integrar as construções daquele, apresentando características distintas, como os “elementos de dimensão mais humana e materiais mais modestos que, muitas vezes, podem ser movidos, como no caso de painéis e divisórias, ou simplesmente tocados e utilizados, como os objetos e peças de caráter lúdico, introduzidos nas áreas destinadas a crianças. [...]” (LAGO, s/d, p. 3).

Nos projetos de João Filgueiras para os hospitais da rede Sarah Kubitschek [...], foi um feliz encontro profissional, pois o processo de construção do arquiteto é todo modular e encontrou ressonância no processo de criação de Athos Bulcão. O trabalho reveste-se de grande função social: os painéis buscam auxiliar o bem-estar dos enfermos e visitantes. [...] Em sua monumental e grandiosa obra de integração da arte com a arquitetura, Athos Bulcão atinge os preceitos necessários, que são o de deixar o arquiteto e o edifício serem os autores e o artista ser um colaborador. Mas ele sabe tornar esta colaboração essencial. A exatidão de suas interferências. (TELLES, 1997, p. 2).

A parceria com Lima foi muito nutritiva porque Athos Bulcão pode explorar a ludicidade na produção artística. As primeiras obras criadas para compor um projeto desse

arquiteto foram um relevo em concreto e um painel de azulejos retangulares, ambos na Concessionária Disbrave, em Brasília, em 1965 - mas o auge dessa cumplicidade aconteceu na construção dos edifícios para a Rede de Hospitais Sarah Kubitschek. Porto (2008) relata que essa parceria

[...] gerou um conjunto de criações que se estende do mobiliário arquitetônico (divisórias, biombos, portas e muros) aos painéis abstratos geométricos. Elas trazem vida aos ambientes internos dos hospitais da Rede Sarah Kubitschek, dos Tribunais de Contas da União e dos inúmeros projetos desenvolvidos com a técnica da argamassa armada; creches, escolas, passarelas, equipamentos urbanos etc. (PORTO, 2008, p. 1).

Na parceria com Lima podemos observar o uso da cor, que se tornou uma de suas marcas e era utilizada por Bulcão para levar ludicidade aos espaços. Ele reconhecia a influência delas nas emoções das pessoas e acreditava que a presença de cores alegres em hospitais e escolas de Educação Infantil ajudam muito porque muito agradavam aos pacientes e crianças. Athos Bulcão, desse modo, rompeu com a austeridade e frieza de instituições hospitalares, levando cor aos ambientes, nos mobiliários, nos relevos, propiciando um clima positivo à recuperação dos pacientes (DUARTE, 2008, p. 3). Para a criação dos relevos que ele denominava de “Mafuás” e “Lulas”, Bulcão utilizou uma mesma forma, variando as cores e a direção das figuras. Vejamos um exemplo dessa reutilização de formas no processo de criação bulcaniana (Figuras 13 e 14):

Figura 13 – Serigrafia A Lula (Hospital Sarah - DF, 1997), 1999.



Figura 14 – Serigrafia Lula III (Hospital Sarah - DF, 1997), 2003.



Fonte: TAMM; CABRAL; BORYSOW, 2017, p. 92.

Mesmo sendo muito solicitado para contribuir com projetos arquitetônicos, Bulcão encontrava tempo para as suas obras de ateliê: desenhos, pinturas, fotomontagens e esculturas - para os quais também não se limitou aos materiais e suportes clássicos. Na subseção seguinte abordaremos as especificidades do processo criativo de Athos Bulcão em cada uma dessas expressões artísticas.

Bulcão foi transgressor até na forma final da obra, isto é, muitas vezes ele deixava a conclusão/colocação dos painéis de azulejos para os operários que iriam aplicá-los na superfície das paredes, dando apenas algumas orientações, como por exemplo, não fechar as figuras e trabalhar com o mesmo grupo de quatro azulejos, repetidas vezes, variando a combinação. Os pedreiros tinham em mãos um quebra-cabeça a “(não) ser montado” uma vez que deviam unir as peças de forma aleatória. Essa prática foi adotada pela primeira vez na década de 1960. A colocação não-uniforme dos azulejos leva-nos a pensar que existe mais tipos de peças do que realmente há, causando-nos uma ilusão de ótica e um processo compositivo ilimitado - Athos Bulcão parece brincar com as possibilidades perceptivas ao permitir que os operários se expressem contanto que sigam a “[...] lógica diagramática proposta: o original, a repetição e as variáveis.” (FREITAS, 1997, p. 1). Ele optou, sendo assim, por uma poética aberta.

Athos Bulcão criou esse método de composição livre para a colocação de azulejos adotados para os operários ao observá-los trabalhando no assentamento das peças de um painel.

Ao compartilhar com os operários a última fase do seu processo criativo, Bulcão proporciona um “[...] intenso movimento, acentuado pela variedade de posições que se multiplicam na composição dos azulejos no painel.” (TELLES, 1997, p. 2). Tanto nesses painéis de azulejo, como em obras que dependem de fatores externos para completarem-se, como o relevo do Teatro Nacional que precisa da luz do sol, Bulcão renunciava à última etapa do processo criativo que é a finalização da obra. Nesses casos, e no fato de Athos Bulcão não nomear todas as suas obras, foi o artista que abriu mão dessas etapas de criação, contudo, em alguns casos, o seu processo criativo foi interrompido por motivos alheios à sua vontade - como no primeiro painel de azulejos que ele projetou, mas que, devido a não concretização da obra, ficou só na ideia.

No processo criativo dos painéis, Bulcão sempre abria mão da etapa de produção das peças, pois se ocupava apenas com a criação artística dos azulejos e encarregava uma fábrica de produzi-los em escala. Assim sendo, ele utilizou um elemento tradicional da arquitetura brasileira – característica do Modernismo brasileiro –, já produzido artesanalmente antes da industrialização, adaptada à realidade tecnológica da época. Ao utilizar processos industriais na fabricação de seus azulejos, o artista também se aproxima do Concretismo porque os artistas concretistas relacionavam-se com a indústria, o design e a tecnologia. Ao dividir as tarefas no processo de criação da obra – artista como o criador do desenho, indústria como produtora das peças e operários como implementadores da trama – Athos Bulcão faz da azulejaria uma arte industrial (RACHED; NASLAVSKY, 2019).

Quando Herkenhoff (1987, p. 6) relaciona o jeito tranquilo de ser de Athos Bulcão às suas criações, ele diz que “[...] neste silêncio, tudo dialoga: o presente, a memória, a história, o tema, os ofícios e as técnicas, o peso do pincel apondo a matéria, formando a cor e definindo a natureza do espaço. [...]”. Os contextos vivenciados por Athos Bulcão em diferentes momentos de sua vida estimularam sua criação enquanto que a influenciaram.

Ao conhecermos as etapas do processo criativo de Athos Bulcão, lembramos Ostrower (2009) quando ela afirma que a inspiração não perpassa apenas o produto final, mas todo o processo vivenciado durante a criação e que, muitas vezes, o artista precisa retomar algumas ideias em obras posteriores para satisfazer seus anseios que não foram satisfeitos em uma obra – apenas.

3.1.3 Materiais e expressões artísticas utilizadas pelo artista: a materialização no processo criativo

As influências que permeiam as obras de Athos Bulcão já foram abordadas anteriormente no texto, onde destacamos suas vivências familiares e profissionais e suas relações com seus pares que lhe proporcionaram uma formação não-formal em arte, parcerias e participação nas discussões de sua época. Neste subcapítulo nos encarregamos de ressaltar as dimensões abstrata e prática.

O modo de agir do artista durante o seu percurso criativo perpassa por aspectos objetivos (técnicas, materiais) e subjetivos - linguagem, pretensão, acasos - (SANTOS, 2021) e nesse percurso criativo podemos distinguir três dimensões: a abstrata, que se refere ao planejamento da obra (ideias, rascunhos, anotações, projetos); a prática, ou seja, a materialização da obra idealizada (procedimentos, técnicas, materiais); e as influências absorvidas pelo artista (contexto histórico, cultural e artístico e vivências diversas) (REY, 2002, p. 126). A configuração final da obra, é assim, apenas uma pequena parte de um processo criativo complexo. Rey (2002) ainda aponta que podemos perceber, em maior ou menor grau, um entrelaçamento entre tais dimensões. Podemos observar a manifestação da dimensão abstrata no processo criativo de Bulcão através de seus croquis, estudos, relatos em vídeos etc. A dimensão da prática no conjunto de sua obra caracteriza-se pela diversidade de expressões artísticas, procedimentos e materialidades utilizados.

Como vimos até aqui, a escolha por elementos, técnicas e cores faz parte do processo criativo e define o caminhar compositivo e técnico até a finalização da obra, propriamente dita, de Athos Bulcão. Durante sua carreira artística, Bulcão fez escolhas que mudaram o rumo do conjunto de sua obra - como vê-se nas fases de elaboração dos azulejos; na escolha da transgressão; no aceite do desafio de promover uma arte integrada à arquitetura sem que seu valor estético ficasse diminuído em detrimento da planta do arquiteto; na exploração de materiais etc.

Abordaremos nesse capítulo algumas características particulares da criação de Bulcão nas expressões artísticas específicas em que produziu, apesar de que muitos desses caminhos também foram percorridos por ele nas criações em outras áreas. Nos deteremos na azulejaria, desenho, pintura, escultura e fotomontagem, as mesmas expressões exploradas no nosso Produto Educacional “Caderno de Atividades A Criatividade é o Limite”.

Como já visto, anteriormente, recorreremos ao fato de que toda obra de arte se configura na matéria visual de modo que o objeto artístico deixe de ser apenas uma ideia estética na mente do artista. Sendo assim, ao discorrermos sobre as expressões artísticas utilizadas por Athos Bulcão, inevitavelmente, abordaremos a diversidade de materiais que ele utilizava e os detalhes do seu percurso criativo.

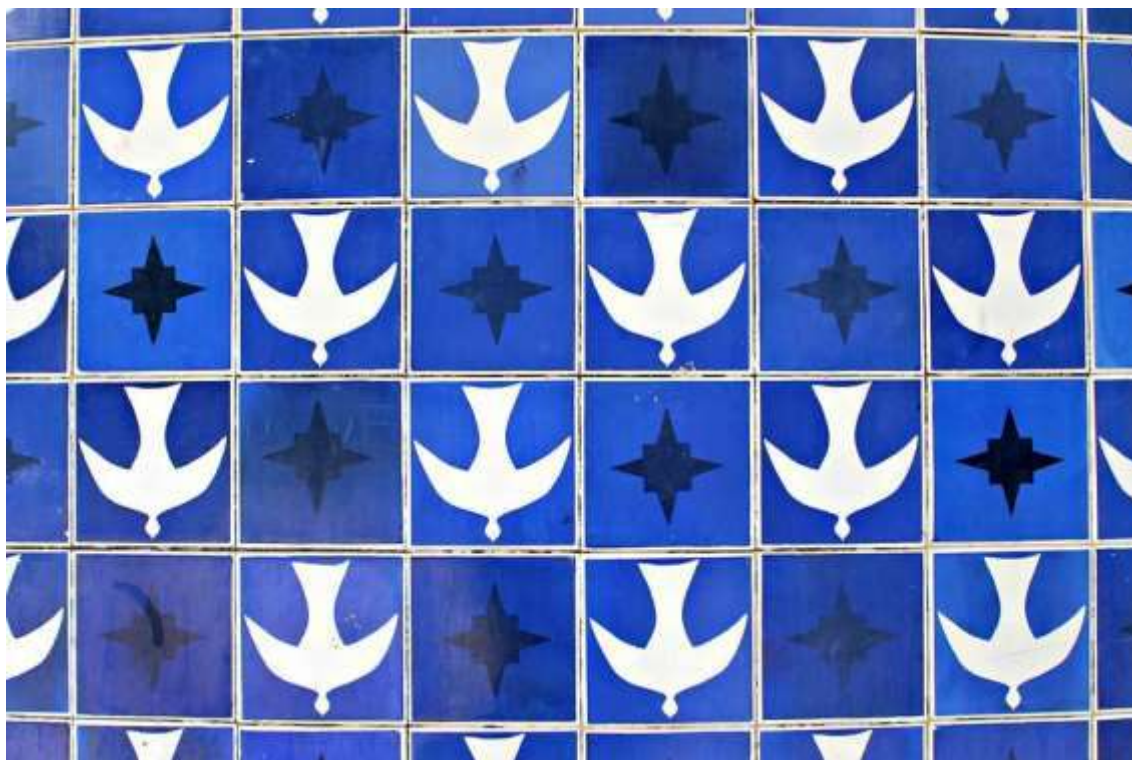
As criações de Bulcão podem ser divididas entre obras integradas à arquitetura e obras de ateliê. Quanto às primeiras, embora saibamos que o artista tenha uma produção diversificada (painéis de azulejo, murais, relevos, portas, biombo, divisórias, mobiliário, paredes pivotantes etc.), Alves (2012, p. 345) afirma que entre “os seus trabalhos de integração arquitetônica, destacam-se a partir da materialidade, dois eixos principais: os murais em azulejo, de caráter bidimensional, e os murais e os painéis em materiais volumétricos, altos e baixos-relevos realizados em mármore, concreto e madeira [...]”. Frente a essa constatação, destacaremos essas duas categorias de obras. Essas obras destacam-se das demais porque são integradas ao cotidiano das pessoas, ocupando espaços onde as pessoas transitam no dia a dia. Mas nem por isso o artista dedicou-lhes menos empenho durante o processo criativo.

Na criação de seus azulejos, Athos Bulcão optou pela forma quadrada com medidas de 15 cm x 15 cm (embora haja exceções quanto a essa forma e medidas) e utilizou um vocabulário visual formado por linhas (retas e curvas) e formas geométricas simples, com variação de posição para a composição final. Tais escolhas dialogam com o geometrismo e o abstracionismo explorados por artistas contemporâneos a ele.

Embora saibamos que Bulcão tenha produzido obras para projetos arquitetônicos de outros lugares no período em que esteve trabalhando na nova capital, se observarmos, cronologicamente, os seus azulejos instalados em Brasília (BRASIL, 2018), podemos identificar as suas escolhas nas mudanças de formas, cores e padrões utilizados em suas criações. Percorreremos, assim, parte do processo criativo vivenciado por Athos Bulcão na expressão artística da azulejaria e na construção de sua gramática visual.

No seu primeiro painel (Figura 15) na Igreja Nossa Senhora de Fátima, em 1957, vemos a única vez que ele utilizou formas figurativas em seus azulejos. Com uma pomba estilizada (branca em fundo azul) e uma estrela (preta em fundo azul), ambas em referência a símbolos cristãos. As peças de azulejos medem 15 cm x 15 cm e possuem um friso branco, em volta. A repetição desses dois módulos em uma sequência determinada dá um ritmo uniforme à obra.

Figura 15 – Painel de azulejos, Igreja Nossa Senhora de Fátima, 1957.

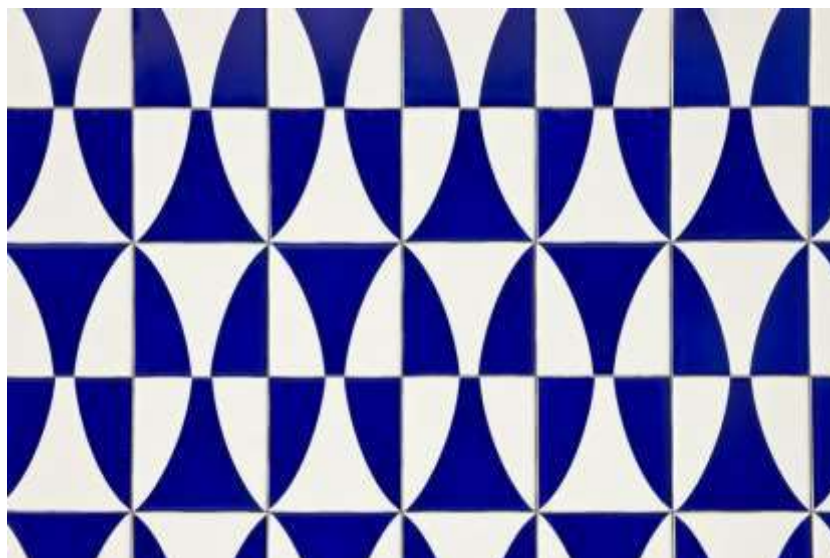


Fonte: FUNDATHOS, c2006. Disponível em: <<https://fundathos.org.br/abreGaleria.php?idgal=86>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

A escolha das cores branca e azul fortaleceu o discurso modernista brasileiro que defendia a utilização da tradição barroca na arquitetura (OLIVEIRA, 2012b).

Já em 1958, Bulcão retoma a exploração das formas abstratas-geométricas, como fizera no Painel de azulejos (1955) do Hospital da Lagoa, no Rio de Janeiro, mas ainda se limitando às cores branco e azul e formando padrões (Figura 16) – características estas, que nos remetem à azulejaria portuguesa utilizada na arquitetura colonial brasileira. Nessa época, Bulcão criou painéis com uma única forma artística e usou, como estratégias para a variação visual, a troca das cores entre figura-fundo (Figura 17) e a variação espacial do sentido do desenho (Figura 16). Em parte dessas obras também encontramos azulejos sem imagens (branco ou azul) compondo os desenhos dos painéis.

Figura 16 – Painel de azulejos, Brasília Palace Hotel, 1958.



Fonte: FUNDATHOS, c2006. Disponível em: <<https://fundathos.org.br/abreGaleria.php?idgal=53>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

Figura 17 – Painéis de azulejo com troca de cores na relação figura/fundo, residência particular, 1960.



Fonte: IPHAN, 2018, p. 27.

A partir de 1962, Bulcão introduz outras cores em seus painéis de azulejos – a utilização de cores era uma característica muito explorada pelos construtivistas brasileiros – e mantém a estratégia de variar a posição de um mesmo azulejo. Desse modo, começa a explorar a colocação aleatória das peças nos painéis, transgredindo o padrão da azulejaria portuguesa. Uma de suas estratégias de variação foi a de usar, em uma mesma obra, peças com a mesma forma, mas em cores diferentes (Figura 18). Nessa obra também percebemos a relação 3:1, utilizada aqui na variação de cores, ou seja, a cada quatro peças, três são azuis e uma verde.

Figura 18 – Pannel de azulejos nas cores verde, ou azul, e branco, Imobiliária Itapuã, 1962.



Fonte: IPHAN, 2018, p. 32.

Ao mesmo tempo que Bulcão se aproxima da estética construtivista com a exploração das cores, ele se distancia ao romper com a rigidez e a lógica e explorar diferentes variações e composições com as suas peças nos painéis de azulejos. Isso demonstra que ele não se satisfaz em seguir este ou aquele movimento artístico, mas que criou seu próprio caminho.

Em 1966, ele faz um painel para o Salão Panorâmico da Torre de TV do Eixo Monumental (Figura 19) onde utiliza dois padrões de peças e, em criações posteriores, arrisca-se a aumentar essa quantidade.

Figura 19 – Pannel de azulejos, Torre de TV, 1966.



Fonte: FUNDATHOS, c2006. Disponível em: <<https://fundathos.org.br/abreGaleria.php?idgal=99>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

O revestimento exterior realizado para a fachada de uma residência, em 1972, nos traz mais uma experimentação do artista: a utilização de duas cores em uma mesma forma (Figura 20). Outra configuração usada pelo artista, na década de 1970, é a utilização da mesma forma, em outra cor, mas para montar um outro painel.

Figura 20 – Painel de azulejos, Residência Ivani Ribeiro, 1972.



Fonte: FUNDATHOS, c2006. Disponível em: <<https://fundathos.org.br/abreGaleria.php?idgal=71>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

O vocabulário visual e as mudanças/escolhas de formas, cores e padrões também fez parte do processo criativo de Bulcão para outras expressões visuais, inclusive, vemos as possibilidades visuais exploradas por ele nos azulejos aplicados em murais e painéis feitos com outros materiais como mármore, concreto e madeira. A escolha do padrão modular e de uma estética abstrata geométrica com um ritmo mais livre também são recorrentes em criações suas, mas com outras expressões – como o próprio artista menciona sobre seus azulejos:

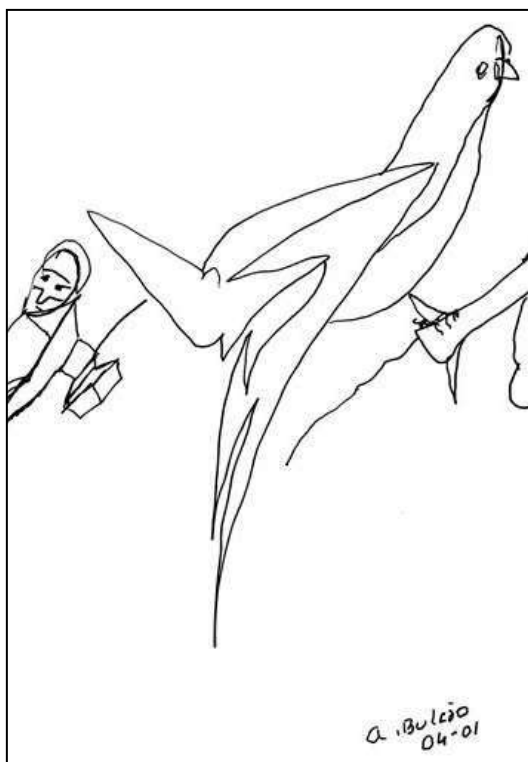
O meu azulejo é baseado em padronagem simples. Apenas um ou dois desenhos que se combinam. É uma proporção. Com essa proporção, eu passei a fazer trabalhos em que os operários interferem. Eles é que montam o desenho da maneira que eles quiserem. [...] Está sempre mudando, mas guardando sempre a mesma proporção [...]. (ATHOS BULCÃO, 1998, não paginado).

O desenho foi a primeira expressão artística que Athos Bulcão explorou, ainda na infância, e que o acompanhou até os seus últimos trabalhos, mesmo quando já estava com mal de Parkinson, diagnosticado em 1989. Na sua primeira exposição individual, em 1944, o artista apresentou cerca de trinta desenhos e aquarelas com a temática (da maioria dessas obras) sobre o teatro e o balé, destacando os bastidores, o palco e a iluminação (ADAM, 2019, p. 49).

No conjunto de sua obra, no entanto, é o desenho que configura como o mais explorado, seja como expressão artística independente, seja nas ilustrações ou como ferramenta para diversas criações, como por exemplo, em seus estudos para azulejaria. Athos Bulcão criou desenhos coloridos - e em preto e branco -, e explorou diversos materiais, tais como: bico de pena, nanquim, lápis de cera, grafite, aquarela, lápis de cor e canetas coloridas.

Uma curiosidade sobre seu processo criativo nessa expressão artística é a utilização, em alguns desenhos, do grafismo com forma parecida com os atuais desenhos minimalistas feitos com uma única linha. Para essas figuras, Bulcão utilizou poucas linhas que, parecem-nos, ir e vir como numa brincadeira desafiadora e transgressora (Figura 21).

Figura 21 – Desenho 11 (detalhe).



Fonte: FUNDATHOS, c. 2006. Disponível em: <<https://fundathos.org.br/abreGaleria.php?idgal=72>>. Acesso em: 17 nov. 2021.

O artista dispõe as imagens de tal forma em algumas obras que, mesmo os desenhos que não foram feitos utilizando essa técnica, enganam nossos olhos fazendo-nos enxergar linhas contínuas onde não existem.

Athos Bulcão ao iniciar na pintura, na década de 1940, tornou essa prática uma constante no decorrer de toda sua trajetória artística. Para desenvolver essa expressão artística, é fato, teve poucos professores formais, mas desenvolveu um código próprio através da experimentação autodidata que representou através de composições figurativas e abstratas com tintas variadas como aquarela, nanquim, guache, pastel seco, acrílica e óleo. Na mesma medida que em relação aos suportes que também variavam: papel, tela, Eucatex – fossem em pinturas de cavalete como em também nas pinturas murais integradas a projetos arquitetônicos.

Algumas das inspirações de Bulcão para criar, sem dúvida, foram suas vivências cotidianas e o trabalho de outros artistas - um exemplo disso é a série de obras sobre o carnaval que o artista produziu a partir de sua experiência vivenciada no Rio de Janeiro. Porém, nem sempre a influência visual esteve explícita em suas obras: como nas pinturas cheias de círculos e circunferências, por exemplo, que lembram o confete (usado no carnaval) espalhado pelo ar - tanto na forma quanto no preenchimento do espaço (Figura 22) -, e que Fonteles (s/d) relembra:

[...] Na década de 1990, as pinturas vão abstraindo-se e desconstruindo-se em sutilezas cromáticas, na produção de pequenos círculos, como os confetes de carnaval, que caem feéricos, formando planos de cor, paisagens que desafiam o olhar em inusitados efeitos óticos. (Fonteles, s/d, p. 1).

Figura 22 – Pintura 24.



Fonte: FUNDATHOS, c. 2006. Disponível em: <<https://fundathos.org.br/abreGaleria.php?idgal=118>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

Em outro grupo de pinturas, Athos Bulcão compôs quadrados com estampas variadas sobre fundo preto (Figura 23) - o que nos dá a impressão de azulejos espalhados sobre uma superfície plana.

Figura 23 – Pintura 5.



Fonte: FUNDATHOS, c. 2006. Disponível em: <<https://fundathos.org.br/abreGaleria.php?idgal=118>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

Como podemos observar em suas pinturas, o artista, no decorrer de sua trajetória artística, seguiu explorando as formas geométricas nas suas criações e recorrendo à figuração - postura essa que permeou obras também em outras expressões artísticas.

A escultura, entretanto, é uma das expressões que Athos Bulcão utilizou para criar - tanto na arte integrada à arquitetura, quanto na de ateliê -, explorando diferentes formas, técnicas, materiais e suportes. Além dos grandes relevos que o artista elaborou em parceria com os arquitetos, Bulcão também fez seus famosos “Bichos” (mini esculturas) e “Máscaras” (relevos) em escalas menores. Herkenhoff (1987, p. 5), refere-se a essas duas categorias de obras como “[...] seres ambivalentes. São como pinturas sobre suportes tridimensionais. Ou relevos e volumes pictóricos.” Ao contrário dos painéis de azulejo que limitam o uso da cor, as “Máscaras” e os “Bichos” são multicoloridos.

Para dar forma aos “Bichos”, o artista modelava as formas tridimensionais com massa *Durepóxi* e, em seguida, pintava com tinta acrílica. Os “Bichos” são seres imaginários que se apresentavam com formas e cores variadas (Figura 24).

Figura 24 – Mini esculturas policromadas, 1975/1998.



Fonte: FUNDATHOS, c2006. Disponível em: <<https://fundathos.org.br/abreGaleria.php?idgal=51>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

Já as suas “Máscaras”, com aspecto estético expressionista, são relevos policromados que lembram rostos de perfil, os quais ele constrói através de técnica mista (Figura 25), dando origem a diversas texturas. Athos Bulcão fazia, comumente, uma pesquisa quanto aos materiais e, muitas vezes, usou a madeira das próprias paletas como suporte para essas criações (FONTELES, s/d, p. 1).

Figura 25 – Máscara, 1987.



Fonte: FUNDATHOS, c. 2006. Disponível em: <<https://fundathos.org.br/abreGaleria.php?idgal=94>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

As máscaras parecem perfis de pessoas, mas não são a cópia de traços humanos, apenas nos dão essa ideia. Essa forma foi explorada em pinturas, gravuras e desenhos, mas é na forma do relevo que ela mais fica evidenciada. Tal ideia surgiu influenciada por dois momentos vividos por Bulcão: quando viu um feto, no final do filme “2001 – Uma Odisseia no Espaço”; e quando visitou o museu de antropologia “*Musée de l’Homme*”, em Paris, em 1973. Nessa instituição, o artista teve contato com peças arqueológicas de diversas civilizações antigas o que o levou a elaborar obras que parecessem com o que viu por lá. Athos Bulcão também associava suas Máscaras às memórias carnavalescas da sua infância (BULCÃO, 1998, não paginado).

Athos Bulcão não foi fotógrafo, mas gostava de experimentar diferentes expressões artísticas e aventurou-se nas fotomontagens (Figura 26) depois do seu retorno da França, em fins de 1949, quando enfrentava uma espécie de crise de identidade por não conseguir viver de sua arte. Ao contrário de suas outras obras, com a fotomontagem, Bulcão trabalhou em preto e branco seguindo regras de composição fotográfica, como a perspectiva e volume, por exemplo, e na maioria das vezes, ele usava o enquadramento vertical (SILVA, 2014, p. 129): “[...] Bulcão manteve em suas imagens a visualidade da fotografia – como o estudo da luz, sombra e proporções – desafiando a atualidade de um cenário artístico comprometido em subverter a linguagem fotográfica.” (SILVA, 2014, p. 142). Seu processo de criação de fotomontagens,

desse modo, percorre um caminho diferente daqueles explorados por seus contemporâneos artistas nessa expressão artística – Athos Bulcão foi um dos poucos artistas modernistas a utilizar a fotografia para expressar-se – elas foram “produzidas como uma forma de passatempo criativo e estudo de composição [...]” (SILVA, 2013, p. 68) nesse período de crise vivenciados por ele.

Figura 26 – O duplo, 1952/1953.



Fonte: FUNDATHOS, c. 2006. Disponível em: <<https://fundathos.org.br/abreGaleria.php?idgal=84>>. Acesso em: 18 nov. 2021.

A maioria dessas criações foi realizada na primeira metade da década de 1950, um período de experimentação fotográfica no Brasil. Ao regressar da França, Athos Bulcão encontrou um contexto estimulante à exploração da fotografia. Herkenhoff (1987) nos traz um resumo desse panorama:

No início da década de 1950, o Brasil testemunha uma efervescência no campo da fotografia. Nas revistas *O Cruzeiro* e *Manchete*, o fotojornalismo encontraria o seu grande momento. A fotografia virtuosa dos fotoclubes alcança, na exploração dos temas e na fixação de cânones, como o *contrejour*, composição, cortes, contrastes e trabalho de laboratório. A raiz de uma fotografia abstrata crescera paulatinamente no interior do fotoclubismo, como uma produção desviante dos padrões dominantes. [...] No campo experimental, paralelamente a essas experiências abstratas e concretas, e superando as diversas fotografias de documentação (fotojornalismo, fotopictorialismo, fotografia de fotoclube, fotografia doméstica etc.), afirma-se a fotomontagem. Bulcão será um artista maior desta outra fotografia. (HERKENHOFF, 1987, p. 1).

Nessa época, o Brasil possuía farto material impresso, o que facilitou o processo criativo das fotomontagens e o aumento de possibilidades de combinações entre as fotografias, o que ampliou o desenvolvimento da criatividade de Bulcão.

A fotomontagem, é importante mencionar, é uma “técnica de colagem executada com a utilização de fragmentos de fotografia ou por meio da superposição de fotografias.” (MARCONDES, 1998, p. 128). Para essas criações, podemos associar fotografias ou negativos fotográficos (SILVA, 2014, p. 27) e utilizar um meio de reprodução fidedigno ao real para criar uma realidade inexistente.

Essa foi uma expressão artística muito utilizada pelas vanguardas artísticas, tais como o cubismo, futurismo, dadaísmo, construtivismo, surrealismo, além da Escola Bauhaus. É interessante a relação dessa técnica recorrente no século XX com a ludicidade, já que, no século XIX, a técnica foi considerada apenas como um passatempo popular de recorte e colagem; uma brincadeira de inventar novas possibilidades com imagens já produzidas anteriormente. O próprio Athos Bulcão encarava as fotomontagens como uma brincadeira, uma diversão (BULCÃO, 1998), onde era possível criar cenas inusitadas. As fotomontagens de Bulcão foram criadas a partir do seu processo estético de experimentar com a técnica da colagem - “[...] vontade de fazer uma coisa que não fosse nem fotografia, nem teatro, nem cinema.” (BULCÃO, 1998, não paginado). No processo de criar seus contextos fantasiosos através dessa expressão artística, Bulcão apropriava-se de fotos já produzidas por outros, recortava imagens fotográficas em preto e branco, e de revistas e pôsteres, na maioria das vezes, aleatoriamente, e depois montava novas cenas colando-as em um fundo também já pronto. Colocar figuras uma ao lado da outra era um exercício de enquadramento para ele – como mesmo declarou numa de suas entrevistas: “[...] Aquilo é uma coisa que talvez esteja ligada a cinema na minha cabeça, ao movimento. Eu imaginava filmezinhas em torno daquilo.” (BULCÃO, 1998, não paginado).

Para os trabalhos de recorte e colagem, o artista nunca usava fotografias próprias e, às vezes, trabalhava com figuras replicadas, utilizando-se de revistas repetidas. A última etapa era refotografar a imagem formada, produzindo assim um novo negativo. Como o artista buscava

manter em suas fotocollagens uma relação com a fotografia e sua lógica, essa imagem final aparentava normalidade quanto à superfície, a luz, aos tons e às proporções. Silva (2013, p. 69) afirma que “[...] a junção de recortes fotográficos permite a existência de outros significados para além dos iniciais, fazendo com que a fotomontagem seja uma obra de múltipla autoria, própria de uma sociedade de massa [...]” - a apropriação de imagens de outros é a base da fotomontagem e, se em muitas de suas obras integradas à arquitetura Bulcão abre mão da finalização, aqui é no começo do seu processo artístico que encontramos a interferência alheia. Outros aspectos relevantes sobre essa categoria de criação do artista são a recorrência de alguns elementos nas composições, como animais, rostos deformados e crianças, além da integração dessa expressão visual à arquitetura, como no painel (3 m x 12 m) instalado no restaurante do Clube de Engenharia, no Rio de Janeiro, em 1956, em parceria com o arquiteto Carlos Ferreira - o que demonstra que ele experienciou diferentes escalas no processo criativo das fotomontagens. Embora os cenários criados para essas obras tenham características surrealistas, não podemos afirmar que Athos Bulcão tenha aderido a esse movimento (SILVA, 2014, p. 140), mas ainda que ele não estivesse propriamente ligado ao Surrealismo, é inevitável negar que não tenha sofrido influência do movimento (SILVA, 2013, p. 64) - contudo, “[...] Antes de apresentarem aspectos surrealistas ou clássicos cada imagem expressa uma narrativa em movimento em que o artista se mostra influenciado pelo cinema e por sua montagem. [...]”. (SILVA, 2014, p. 7). Bulcão atribuía o clima cinematográfico de suas fotomontagens à influência do cinema do qual ele tanto gostava. Segundo Silva (2013, p. 65), “ele via em suas fotomontagens exercícios de enquadramento, onde cada imagem revelaria o movimento de uma narrativa fílmica.” A escolha na disposição dos elementos dá à obra a ideia de movimento, sensação essa transmitida pela utilização da perspectiva e de ritmos e linhas oblíquas (SILVA, 2014, p. 134). Esse mesmo autor (2013) discorre sobre os elementos comparativos entre a linguagem cinematográfica e as características que Athos Bulcão primava no decorrer do processo de criação de suas fotomontagens:

[...] Primeiramente, devemos lembrar as aproximações existentes entre a montagem de um filme e a de uma fotomontagem. Ao considerarmos a teoria da montagem soviética, percebemos equivalências técnicas entre a fotomontagem e a montagem cinematográfica que podem se estender para além do cinema soviético. As fotomontagens carregam em si, assim como o cinema, estudos de ritmos de composição, de unidade espaço-temporal dinâmica com rupturas e rápidas intercalações, montagem alternada dos primeiros planos e panorâmicas. Além disso, ambos compartilham a sobreposição de motivos, duplas exposições e projeções em telas divididas. [...] (SILVA, 2013, p. 66).

A maioria dessas obras concebidas por Bulcão recebiam um título, o que é mais um exercício de estímulo à criatividade porque o artista tinha que associar as suas vivências e memórias às imagens criadas. Muitas vezes, os títulos nos ajudam a compreender melhor as obras e nos levam ao contexto que permeou suas criações; ou conduzem-nos à mensagem ao qual o artista a associou quando encerrou a obra. Sendo assim, constatamos que para lermos essas imagens precisamos acompanhar a imaginação do artista porquê, do contrário, serão apenas amontoados de figuras desconexas. Sem dúvida, esse é mais um momento de ludicidade que pode ser vivenciado pelos admiradores das obras de Bulcão. O observador dará um sentido particular à obra à medida que identificar os símbolos que dialoguem com suas experiências de vida e com sua percepção de mundo.

4 A PESQUISA DE CAMPO PARA A CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

4.1 Metodologia

A pesquisa foi qualitativa e utilizou fontes primárias e secundárias, escritas, visuais e audiovisuais. Para estruturar nosso referencial teórico recorreremos a livros de pesquisadores dos campos da Arte; Ensino e Educação; Psicologia; Arte-educação, tais como: Antunes (2010), Barbosa (2005), Gonçalves (2019), Ostrower (2009), Piaget (2012), Salles (2011), Vigotsky (2007).

Ao estudarmos sobre a biografia e trajetória artística de Athos Bulcão - do levantamento da produção artística de sua vasta obra ao processo criativo -, foram utilizadas diferentes fontes. Entre as primárias, entrevistas gravadas e escritas concedidas pelo artista e obras originais e, entre as secundárias, artigos, textos sobre exposições e também sobre o artista, assim como cópias digitais de obras, catálogos e notícias. A maioria desses materiais foram encontrados no site oficial da fundação Athos Bulcão (<https://www.fundathos.org.br>).

As propostas artísticas e os jogos artístico-educacionais descritas no texto deram origem ao Caderno de Atividades “A Criatividade é o Limite” concebido como Produto Educacional - com onze propostas artísticas e dois jogos artístico-educativos. Resultados da pesquisa acadêmica, tais propostas/jogos foram elaboradas a partir de adaptações tanto das metodologias recorrentes nos livros didáticos como das práticas artísticas desenvolvidas cotidianamente na Educação Básica.

A diversidade de técnicas e expressões artísticas desenvolvidas por Athos Bulcão foi relevante para também experienciar diferentes suportes e expressões nas atividades visuais propostas aos estudantes da Educação Básica. É preciso destacar que, para o incentivo do fazer artístico subjetivo e de certo modo autoral, foram consideradas as características das crianças do Ensino Fundamental e sua faixa etária, tais como, a capacidade de usar símbolos e imagens mentais em suas criações, a necessidade de recorrer a objetos e eventos concretos para aprender novos conceitos e a curiosidade pelo mundo exterior e interesse em explorá-lo.

4.2 O campo

As propostas de atividades e os jogos artístico-educativos para a composição do Produto Educacional em forma do Caderno de Atividades “A Criatividade é o Limite” foram selecionados dentre as proposições artístico-pedagógicas realizadas no Ensino Fundamental da escola municipal onde sou docente.

Atuante como professora de Artes Visuais, após visita a uma Exposição (retrospectiva) sobre a obra de Athos Bulcão, foi constatado que a diversidade das expressões artísticas e suportes estéticos difundidos pelo artista poderiam ser enfatizados para o desenvolvimento da criatividade infantil nas aulas de Arte, o que gerou o projeto “Aprendizes de Athos Bulcão” desenvolvido em 2019. Nos anos de 2021 e 2022, o mesmo artista foi a inspiração para algumas propostas artístico-pedagógicas nas aulas de Arte.

Após análise dessas propostas e com as contribuições, teóricas e imagéticas, desta pesquisa acadêmica, foi elaborado o Caderno de Atividades “A Criatividade é o Limite”, testado, inclusive, em outra escola. É importante descrever tanto a escola onde o PE foi aplicado após a Qualificação e submissão à Plataforma Brasil; como aquela onde aconteceu o recolhimento das propostas artísticas iniciais. Ambas as escolas se localizam na Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, no Bairro de Realengo.

A escola onde inicialmente ocorreram as propostas artístico-pedagógicas é pública, quer dizer, é uma unidade educacional da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro/SME-RJ. Esta escola atende às classes populares da região do seu entorno em horário integral, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, e também oferece a Educação de Jovens e Adultos (Fundamental I e II) no turno da noite. Seu prédio contém várias salas de aula e algumas salas ambientais, como a sala de vídeo, de leitura, de artes e brinquedoteca. Também possui uma quadra e uma grande área livre para a utilização dos docentes nas atividades com os alunos.

A sala de Arte tem uma estrutura razoável (com lavatórios) para o atendimento dos estudantes, mas os materiais para a produção artística são de pouca variedade e pouca quantidade devido, acredita-se, ao valor da verba insuficiente destinada para a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. No entanto, ao longo dos anos, esse espaço para as aulas de Arte vem sendo abastecido com materiais específicos (como tesouras, pincéis etc.) e insumos (papéis, colas, tintas, material para colorir etc.) essenciais para a produção artística na Educação Básica.

Com relação ao tempo destinado ao ensino de Arte, nessa unidade, por atender em tempo integral, cada turma do Ensino Fundamental tem dois tempos de cinquenta minutos cada,

semanalmente, na grade curricular. Porém, nas escolas de horário parcial da Secretaria de Educação, esse período para aula de Arte é reduzido pela metade.

Quanto à estrutura pedagógica, os balizadores do ensino de Artes Visuais nas escolas municipais são, além dos documentos federais, o Currículo específico para cada disciplina. O referente ao ensino das Artes Visuais é dividido em três blocos, baseados nas etapas do desenvolvimento cognitivo infantil e juvenil, sendo que, o primeiro atende do 1º ao 3º ano, o segundo do 4º ao 6º e o terceiro do 7º ao 9º.

O documento apresenta eixos temáticos, de acordo com cada faixa etária, relacionados às habilidades e aos objetos de conhecimento a serem trabalhados em cada um deles. Como pontos positivos destacamos o embasamento do Currículo na Proposta Triangular (BARBOSA, 2005) e a abordagem de conteúdos positivos no ensino da Arte, como a Arte Africana e Indígena (Lei n.º 11 645/2008), a Cultura Popular e as diferentes expressões artísticas.

O campo escolhido para aplicação do PE, após a Qualificação e submissão à Plataforma Brasil, foi a já citada escola da Rede Particular de ensino que atende alunos da Educação infantil e do Ensino Fundamental I. Seu prédio possui várias salas de aula e uma quadra, utilizada para as aulas de Educação Física e eventos, mas não há uma sala específica para as aulas de Arte. As aulas de Arte são ministradas pelas professoras generalistas das turmas, sem definição de dia e horário fixos, pois cabe à professora da turma escolher o melhor momento para dar essas aulas conforme o seu planejamento.

Os conteúdos trabalhados são os apresentados no livro didático adotado pela escola e os materiais utilizados são os corriqueiros, como lápis de cor, cola e tesoura – caso haja a necessidade de algum recurso diferente a direção providencia.

Um fator importante a ser sinalizado em ambas as escolas é que as visitas escolares a espaços culturais e educativos são raras, o que seria uma prática relevante para a ampliação dos conhecimentos e vivências dos alunos, porque, de uma forma geral, os estudantes têm pouca vivência artística, suas experiências nessa área são as produções artesanais da comunidade, as festas populares - como as Festas Juninas e o Carnaval; os grupos musicais que se apresentam no bairro e adjacências; e as manifestações artístico-religiosas vivenciadas nos templos frequentados por eles.

Esse panorama recai numa das justificativas para a nossa pesquisa uma vez que, devido à falta de convivência dos alunos em espaços expositivos e/ou interativos de arte (museus, galerias, espaços educativos, exposições etc.), a prática artística nas aulas de Artes Visuais se mostra como um dos possíveis caminhos para que os estudantes reconheçam a diversidade

estética nacional e mundial como relevantes para o entendimento crítico de seu repertório imagético cotidiano e a valorização de sua própria cultura para sua formação identitária.

4.3 Criação artística a partir das obras de Athos Bulcão – a construção do Caderno de Atividades “A Criatividade é o Limite”

Nesta subseção descrevemos as propostas artísticas do Caderno de Atividades intitulado “A criatividade é o limite” – sendo o Produto Educacional fruto de nossa pesquisa acadêmica. Também refletiremos sobre os pontos positivos que elas apresentam para o estímulo à criatividade nas aulas de Arte no Ensino Fundamental.

O Caderno “A criatividade é o limite” traz várias Atividades, composto por introdução, orientações de utilização, índice e atividades, propriamente ditas, baseadas nas obras e no processo criativo de Athos Bulcão. São onze propostas visuais, cada uma com uma descrição detalhada, com fotos e cópias das obras que foram a inspiração para as criações artísticas dos estudantes do Ensino Fundamental. As atividades são organizadas por expressão artística, identificadas por uma cor e, para cada uma dessas seções, é disponibilizado um texto explicativo sobre as obras do artista na referida expressão.

Na elaboração das proposições artísticas que compõem nosso Caderno, diversificamos as expressões artísticas e os materiais para oferecer novos desafios que pudessem estimular a criatividade e ampliar o conhecimento artístico dos alunos. Ao proporcionar a criação de “obras” autorais, onde as crianças podem trabalhar com autonomia, as propostas elencadas valorizam tanto o processo criativo como o produto final.

Também produzimos dois Jogos a partir dos painéis de azulejo do artista: o Quebra-cabeça Visual e o Dominó de Duas Combinações, que podem ser utilizados com o Caderno ou separadamente.

Todas as propostas aqui listadas foram pensadas para serem desenvolvidas com base na prática pedagógica pautada na Proposta Triangular (BARBOSA, 2005). Assim sendo, indicamos que as Atividades sejam compreendidas a partir da leitura de imagens e sua contextualização.

4.3.1 Azulejaria

Para explorar a expressão artística mais conhecida pelo público acerca da obra de Athos Bulcão, foram elaboradas três propostas para produções artísticas e dois Jogos educativos: o Quebra-cabeça Visual e o Dominó de Duas Combinações, que serão descritos mais adiante quando discorrermos sobre os Jogos como Produtos Educacionais. Todas as propostas exploram o vocabulário visual do artista, ou seja, são considerados os aspectos mais marcantes nas obras, tais como retas, curvas, formas geométricas, cores, variação da posição espacial dos azulejos etc.

A primeira Atividade a ser apresentada no Caderno é um desdobramento do Quebra-cabeça Visual, jogo que também compõe o Produto Educacional e que será apresentado mais adiante. Cada aluno tem a orientação de recortar quadrados como os azulejos de Bulcão, isto é, outros quadrados de papel são recortados, em papel branco, em escala menor (5 cm X 5 cm) para serem montados individualmente. Um quarto das peças deve permanecer totalmente branca, no restante o aluno deve desenhar $\frac{1}{4}$ de uma circunferência, posicionado como no azulejo original do painel do Sambódromo do Rio de Janeiro (1983). Antes da montagem final, o aluno pode experienciar as diversas composições visuais possíveis. Ao escolher uma, o aluno dispõe as peças/quadrados/azulejos colando-os em papel A4, como na figura 27 adiante. Uma variação compositiva seria transformar essa reprodução em um Quebra-cabeça individual, colando-a em cartolina ou papel cartão e recortando as peças individualmente, para que cada aluno possa experienciar infinitas formações visuais.

Figura 27 – Montagem e colagem das peças do quebra-cabeça individual



A segunda proposta no Caderno de Atividades requer um trabalho maior de criação. Inicialmente, cada aluno elabora um azulejo utilizando uma forma abstrata à sua escolha, como uma figura geométrica ou uma forma inusitada. No entanto, a fim de que a composição seja formada, esses azulejos serão reproduzidos de modo que mantenham um padrão e, para a continuação do processo criativo individual, indicamos que eles meçam 5 cm X 5 cm. A segunda etapa da proposta é colorir as peças com a mesma cor e depois, para concluir, organizá-las em forma de um mini painel (Figura 28). Nesse momento, cada aluno manipulará as peças como se fossem de um quebra-cabeça, testando diferentes possibilidades até escolher a que mais lhe agrada visualmente. Cada aluno tem o livre arbítrio de persistir com o padrão criado inicialmente ou não – de forma aleatória como o próprio Bulcão solucionava seus painéis.

Figura 28. Última etapa da criação dos painéis individuais (em tamanho menor).



Fonte: A autora, 2019.

Utilizando esses mesmos azulejos em escala maior, os alunos formarão grupos de três ou quatro alunos e, após colorirem suas próprias peças, montarão um painel juntando todos os tipos de azulejos dos componentes do grupo e colando-os em uma cartolina ou papel 40 Kg. Para essa composição, os alunos devem seguir a estética dos painéis de azulejos de Bulcão, ou seja, não será permitido criar um padrão. Essa exigência ajudará àqueles alunos que optaram, nas propostas anteriores, a padronizar a organização dos azulejos, a se desestruturarem (MOREIRA, 1999) e encontrarem novas possibilidades para um mesmo elemento gráfico.

Outra ideia, é colocar os painéis dos grupos colados nas faces de uma caixa de papelão (Figura 29). Essa sugestão de montagem é positiva porque se aproxima das estruturas arquitetônicas, referindo-se à relação das obras de Athos Bulcão com a arquitetura.

Figura 29 – Formatação final dos painéis coletivos.



Fonte: A autora, 2019.

4.3.2 Desenho

Para abordar a expressão artística do desenho foram elaboradas duas Atividades em que escolhemos explorar diferentes materiais e o traço característico das obras de Athos Bulcão similar à linha contínua.

A primeira proposta consiste em fazer um desenho livre usando uma única linha traçada com o lápis grafite escolar (Figura 30). Em seguida, o aluno deve colorir o desenho utilizando o mesmo material, ou lápis de cor, ou caneta hidrográfica, ou aquarela, ou mesmo nanquim, já que estes são os mesmos materiais utilizados por Bulcão nessa expressão gráfica. Desse modo, essa atividade pode ser retomada em aulas posteriores, variando o material utilizado para a criação de diferentes composições.

Figura 30 – Criança desenhando com linha contínua.



Fonte: A autora, 2019.

A segunda proposta consiste no “Desenho Cego”: de olhos fechados, cada aluno “passeia” com o lápis explorando o espaço de uma folha de papel A4 até que o professor interrompa o processo criativo. O tempo para essa atividade dependerá do desempenho dos alunos, mas é importante que o professor acompanhe esse processo para dar as devidas orientações individualmente, como no caso das crianças que permanecem traçando no mesmo lugar. Ao final, o aluno tem o desafio de encontrar desenhos figurativos no emaranhado de linhas que fez para destacá-los com as cores (Figura 31).

Figura 31 – Crianças procurando formas figurativas nos seus desenhos cegos.



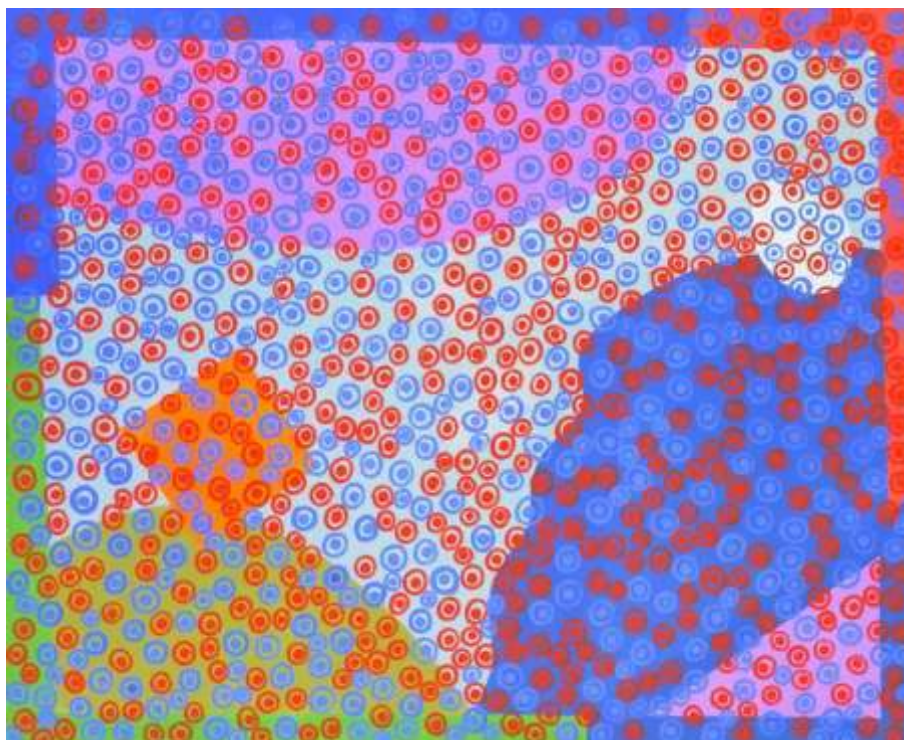
Fonte: A autora, 2019.

Percebe-se que a escolha por explorar os mesmos materiais (ou similares tecnicamente) usados por Bulcão vai ao encontro do que afirma Mödinger et al. (2012, p. 51-52) sobre a necessidade de variar as ferramentas usadas para desenhar. A variação de materiais na produção artística oferece novos desafios que podem estimular a criatividade porque ao se deparar com as possibilidades e limitações da matéria, o artista (no caso aqui refere-se também ao aluno) é impelido a criar soluções. O uso da linha contínua também impõe desafios motores e de estratégia, de certo modo visual, com vistas a um resultado que contemple tanto as escolhas estéticas do aluno como às orientações do professor. Já a procura de figuras conhecidas no Desenho Cego inverte a lógica de produção de um desenho: em vez de escolher o que vai desenhar para depois então fazê-lo, o aluno terá que estar predisposto a identificar e definir formas conhecidas a partir do emaranhado já traçado para, daí, atribuir um significado às formas arbitrariamente dispostas, resultado de outro estímulo cerebral desencadeado numa nova composição visual.

4.3.3 Pintura

O Caderno de Atividades traz duas propostas que exploram grupos diferentes de pinturas do artista. A primeira, é uma releitura das obras de Bulcão nas quais ele utiliza figuras abstratas ao fundo, sobre os quais apresenta uma composição com círculos e circunferências, como na pintura “Máscara” (Figura 32). Nossa proposta é que os alunos escolham outras cores para traçar suas próprias formas abstratas, geométricas ou não, e sobre elas façam circunferências e círculos. O uso de alguma sucata disponibilizada para a Atividade pode gerar uma espécie de carimbo (de forma circular) – na nossa experiência, cones de linha e tampas foram utilizados para a composição (Figura 33) – que poderá auxiliar os alunos nessa última etapa do processo criativo.

Figura 32 – Máscara, 1990.



Fonte: FUNDATHOS, c2006. Disponível em: <<https://www.fundathos.org.br/abreGaleria.php?idgal=88>>. Acesso em: 19 nov. 2021.

Figura 33 – Alunos carimbando sobre as formas pintadas.



Fonte: A autora, 2019.

A escolha de uma sucata como utensílio artístico justifica-se devido à dificuldade dos alunos dessa faixa etária em fazer círculos à mão livre com autonomia. Também é propício que eles manuseiem e conheçam diferentes ferramentas/objetos para terem opções de escolha nas suas criações, principalmente quando se trata de recursos mais acessíveis, como é o caso da sucata.

A segunda Atividade também é uma releitura inspirada em outro grupo de obras onde Bulcão parece ter juntado diferentes pinturas sobre um fundo preto de modo a indicarem vários quadros, ou azulejos, em um mesmo quadro, como na obra “Pintura 5” (Figura 34). Aproveitamos essa aparência artística para elaborar uma proposta em grupo onde cada aluno faz sua pintura abstrata individualmente sobre um papel quadrado e depois, em grupos de seis alunos, escolhem como arrumá-los sobre papel preto (cartolina dupla face, papel glacê etc.) que será o fundo da composição (Figura 35).

Figura 34 – Pintura 5.



Fonte: FUNDATHOS, c2006. Disponível em: <<https://www.fundathos.org.br/abreGaleria.php?idgal=118>>. Acesso em: 19 nov. 2021.

Figura 35 – Releitura coletiva.



Fonte: A autora, 2019.

A utilização de papéis de diferentes cores, texturas, tamanhos e formatos como suporte oferecem novos desafios (inclusive espaciais) na criação, indicada por Modinger et al. (2012, p. 50) para o desenho infantil. Como se acredita que as aulas de Artes Visuais devem explorar várias expressões artísticas com a diversidade de suportes esse princípio metodológico está fundamentado nas propostas do Caderno de Atividades proposto com a pesquisa acadêmica.

É importante mencionar que, ao terem que harmonizar as produções individuais em uma obra coletiva, os alunos aprendem a dialogar, ponderar e a descobrir novas maneiras compositivas. Tais atitudes tornam-se essenciais também na vida em sociedade e para o exercício pleno da cidadania – afora o espaço da escola.

4.3.4 Escultura

Para desenvolver os princípios visuais da escultura, trazemos três propostas no Caderno de Atividades: uma modelagem inspirada nos “Bichos”, de Bulcão; uma releitura a partir de suas “Máscaras”; e a construção de um Relevo coletivo.

A modelagem tem início com a leitura dos “Bichos”, onde o professor deve destacar a criação fantasiosa desses seres. Após esse momento de reflexão cada aluno recebe massa de modelar para criar o seu personagem imaginário (Figura 36).

Figura 36 – Seres imaginários criados pelos alunos do Fundamental I.



Fonte: A autora, 2019.

Já para a atividade das “Máscaras”, os materiais utilizados são a sucata e a tinta guache. Para a leitura de imagens, o professor poderá utilizar, além dos relevos, as pinturas, desenhos e gravuras do artista Bulcão que também exploram essa forma. Os alunos utilizarão papelão para a base, onde desenharão e recortarão a forma básica das máscaras, depois, eles devem pintar com as cores que desejarem.

Algum tipo de textura (areia, sementes, papel amassado, papel *machê*, colas variadas, cascas secas etc.) pode ser aplicado antes ou depois da pintura, também à escolha do aluno. Para que o olho seja destacado, alguma forma de sucata plástica pode ser utilizada (Figura 37). É importante destacar que, à criança, deve ser dado o máximo de autonomia nas escolhas de materiais e percursos criativos, dentro da proposta apresentada.

Figura 37 – Releitura das “Máscaras” de Athos Bulcão.



Fonte: A autora, 2019.

É preciso lembrar que alguns alunos nessa faixa etária, principalmente os menores, ainda não conseguem reproduzir um rosto de perfil - traçando olhos e boca como vistos de frente -, por isso precisarão de uma mediação maior do professor ou de algum outro aluno. Isso acontece não por falta de habilidade motora, mas por imaturidade na percepção. Para ajudá-los a avançar na aquisição desse conhecimento, o professor poderá utilizar outro aluno como modelo vivo para que a criança com dificuldade possa observar e comparar as duas posições da face (de frente e de perfil) e assim aplicar esses conhecimentos na criação da máscara. Outra dificuldade é em relação às proporções: os alunos menores poderão ter dificuldade em fazer o contorno do perfil em tamanho grande, por isso precisarão de maior atenção do professor. Tais intervenções são necessárias para que os ajudemos a avançar de uma zona de desenvolvimento proximal para uma zona de desenvolvimento real (VIGOTSKY, 2007) nesses aprendizados.

Para o Painel em Relevo idealizamos duas etapas, uma individual e outra coletiva. Primeiramente, cada aluno escolhe uma forma geométrica e confecciona seis peças iguais com papelão. Depois, em dupla, eles as organizam em uma placa (tamanho A4) do mesmo material e escolhem como pintar (figura 38). Assim como Athos Bulcão coloria o branco e o cinza do concreto, aos alunos é destacada a cor marrom originária do papelão.

Figura 38 – Confeção dos painéis em relevo.



Fonte: A autora, 2019.

4.3.5 Fotomontagem

A fotomontagem é uma boa escolha para a produção artística na Educação Básica porque o material necessário é de fácil acesso (revistas antigas ou outros materiais impressos podem ser recolhidos até entre os alunos da turma) e ela é uma expressão artística com um processo de criação muito lúdico - e cuja execução não requer grandes habilidades. A brincadeira proposta está em reorganizar as figuras recortadas numa nova composição, e para chegar a uma composição final, o aluno poderá testar diferentes possibilidades.

A Atividade, propriamente dita, começa com a leitura das obras. Num primeiro momento, indicamos que não sejam apresentados os títulos das imagens, assim os alunos têm sua criatividade estimulada porque precisam procurar em suas memórias referências culturais próprias - de modo a relacionarem às imagens - interpretando-as sem a influência da nomeação dada pelo artista. Assim, cada imagem desperta um novo significado, diferente da indicada por Athos Bulcão. Após um período de leitura silenciosa, os alunos poderão compartilhar com os colegas as narrativas que imaginaram. As ideias podem ser complementares.

A fotomontagem pode ser realizada individualmente ou em pequenos grupos e são necessárias revistas (ou outros) com imagens de qualidade. Podem ser oferecidas aos alunos tanto as figuras coloridas como as em preto e branco.

Primeiramente, o(s) aluno(s) deve escolher uma imagem de página inteira que sirva como fundo para a sua criação e depois colar figuras para compor a obra (Figura 39). Para que a imaginação criadora flua melhor, os alunos podem recortar várias imagens e, depois de algumas tentativas, escolher o quê e onde colar para montar uma cena inusitada. Na última etapa, o aluno deve fotografar a imagem final, como Athos Bulcão fazia. Caso não haja recursos para imprimir as fotografias, o professor pode apenas disponibilizá-las nas redes sociais, por exemplo. A impressão deve ser feita, preferencialmente, em preto e branco, de modo que seja mais próxima das experiências de Athos Bulcão.

Figura 39 – Colagens coletivas realizadas por alunos do 3º ano do Ensino Fundamental.



Fonte: A autora, 2019.

Após essa Atividade, o professor poderá lançar uma segunda proposta, onde os alunos farão fotomontagens utilizando recursos tecnológicos. Essa segunda proposta visa, além da criação artística, relacionar períodos diferentes da Arte e utilizar as tecnologias digitais no contexto escolar, promovendo a inclusão digital.

Com a fotomontagem finalizada, o(s) aluno(s) deve(m) nomeá-la, como Athos Bulcão fazia com a maioria delas. Essa etapa final exigirá que os alunos busquem em seu arquivo de memória pessoal fatos, conceitos e objetos que possam relacionar-se com a obra que fizeram. Se, em um segundo momento, a leitura das fotomontagens de Bulcão for acompanhada dos títulos das obras e da devida contextualização, poderá contribuir para as ligações entre seus conhecimentos e as possibilidades de escolha da nomenclatura da composição. Dar nome a uma obra pode ser uma etapa de criação em qualquer expressão artística; pode ser adicionada a todas as proposições artísticas do nosso Caderno de Atividades.

Outra possibilidade de estímulo à criatividade seria dar nome às obras de Bulcão que não tem título, por exemplo. Nesse caso, sugerimos que aconteça no momento da leitura da imagem para complementar a interpretação da obra dada pelos alunos.

O processo criativo vivenciado pelas crianças na construção da fotomontagem utiliza duas expressões artísticas: a colagem e a fotografia. Outro ponto positivo na realização dessa atividade é o uso de ferramentas digitais (celular ou câmera fotográfica) e a valorização criativa de recursos da web (HAGUENAUER; LIMA, 2016). De todo modo, o processo criativo suscitado na Atividade possibilita que o aluno invente novos cenários e outras articulações visuais.

4.4 Os Jogos como produtos educacionais

4.4.1 A importância do brincar na aprendizagem

No início do século XX, vários autores dos campos da Psicologia e da Pedagogia, já asseguravam que o brincar influencia o desenvolvimento da criatividade na criança, bem como a construção do conhecimento (VASCONCELOS, 2001). Ainda que a importância dos jogos, brinquedos e brincadeiras no desenvolvimento infantil já seja reconhecida, pois elas geram conhecimento, o brincar no Ensino Fundamental é negligenciado ou apenas utilizado como

atividade recreativa. Nas aulas de Artes Visuais essas atividades também são pouco exploradas como recursos pedagógicos, inclusive nos livros didáticos.

Segundo Lima (2007, p. 5), através da brincadeira a criança aprende a relacionar-se com os outros, aperfeiçoa seus movimentos, desenvolve a noção espacial, a função simbólica, a linguagem oral, a imaginação e a memória – como afirma Santomé (2001, p. 109) ao dizer que as brincadeiras e os jogos podem desenvolver, estimular e reforçar os conteúdos escolares. Vygotsky (2007, p. 118) vai mais além afirmando que “[...] as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade”.

É importante aqui discorrer sobre a diferença que adotamos nessa pesquisa, entre o brinquedo, o jogo e a brincadeira. O brinquedo é o objeto com o qual criança interage de forma lúdica; é propício para isso. Embora saibamos que a criança tem a capacidade criativa de transformar tudo em brinquedo. O jogo é o brinquedo com regras específicas e pré-estabelecidas culturalmente, embora outros brinquedos possam ter regras também, mesmo que de forma dedutiva (VIGOTSKY, 2007). As brincadeiras são atividades que não dependem essencialmente de brinquedos.

Lima (2007, p. 7) apresenta-nos uma dupla utilidade para o brincar: “[...] funciona como situação para a compreensão e inserção da criança na cultura a que pertence e como estratégia para a formação de sua individualidade de criança.”. A brincadeira faz parte da(s) cultura(s) infantil(is), sendo o produto cultural da criança, por isso, incluir a brincadeira no planejamento como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem é uma escolha positiva porque traz a cultura infantil para o contexto escolar, insere a ludicidade nas aulas e gera um ambiente agradável para o aprendizado infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/DCN (BRASIL, 2013, p. 121) reforçam o uso do brincar como ferramenta metodológica, afirmando que “o caráter lúdico da aprendizagem, particularmente entre as crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos [...] torna as aulas menos repetitivas, mais prazerosas e desafiadoras e levando à participação ativa dos alunos”. Outro benefício do brincar no Ensino Fundamental é favorecer o percurso contínuo de aprendizagens proporcionando a articulação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (BRASIL, 2013, p. 136). Contudo, conforme as crianças crescem, seu repertório de brincadeiras e brinquedos muda. Vejamos algumas mudanças:

Da mesma maneira que as regras estão presentes na imaginação em brincadeiras de faz-de-conta de um pré-escolar, mais tarde a imaginação estará presente nos jogos de regras estabelecidas de maneira explícita, como, por exemplo, no de futebol ou no de

cartas [...] a criança próxima dos seis anos participa, com entusiasmo e respeito, de um jogo com regras previamente definidas. Além disso, imagina várias possibilidades de ação que levariam a superar os limites impostos para vencer o jogo. A imaginação, em um plano de abstração mais elaborada, faz o sujeito mover seu pensamento em busca dos resultados possíveis. (VASCONCELOS, 2001, p. 95).

Isso acontece porque o modo como elas percebem o mundo vai se modificando com a idade, ou seja, conforme crescem, as crianças pensam, raciocinam e criam de forma diferente (VASCONCELOS, 2001). Por isso, a importância de adequarmos as atividades, inclusive os jogos, brinquedos e brincadeiras, às especificidades da faixa etária torna-se fundamental para o planejamento no ensino de Arte.

Conforme Ferraz e Fusari (1993, p. 89), na Educação Básica, “a experimentação, a criação, a atividade lúdica e imaginativa, que sempre estão presentes nas brincadeiras, no brinquedo e no jogo, são também os elementos básicos das aulas de arte para crianças”. A importância de incluir o brincar no ensino das Artes Visuais nesse segmento também é defendido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018, p. 199) quando lista como uma de suas competências específicas o “[...] experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte [...] propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil.” A BNCC, desse modo, reforça pesquisas já realizadas no campo da Psicologia e da Educação, classificando o brincar como uma ferramenta metodológica para o desenvolvimento infantil, apontando-o como tal também no ensino da Arte.

Portanto, não basta incluir jogos, brinquedos e brincadeiras de forma aleatória nas aulas de Artes Visuais, é necessário adequá-los à faixa etária alvo, como já foi dito, e aos objetivos principais que se pretende que os alunos alcancem, porque “recorrer ao jogo como atividade prazerosa, mas também formativa, acarreta preocupar-se [...] com as necessidades, os interesses, os níveis de conhecimento, as habilidades e os ritmos de desenvolvimento de alunos e alunas. [...]” (SANTOMÉ, 2001, p. 110). Sendo assim, embora os dois Jogos que compõem o Caderno de Atividades tenham sido elaborados a partir das características dos estudantes do Ensino Fundamental, considerando suas habilidades, desenvolvidas e em processo (VIGOTSKY, 2007) – assim como de acordo com seus interesses/conhecimentos e conteúdos artísticos propostos para esse segmento – esses jogos podem ser utilizados em outros segmentos educacionais fazendo-se adaptações, ou ampliações da proposta, quando necessário.

É preciso ressaltar que “cada brincadeira infantil envolve elementos distintos e acionam áreas específicas do cérebro. Para a criança é importante realizar várias brincadeiras e continuamente.” (LIMA, 2007, p. 29). Nesse sentido, o brincar deve ser uma metodologia

constantemente utilizada no planejamento dos professores de Artes Visuais que atendem o Ensino Fundamental, mas não deve ser negligenciado no planejamento para outros seguimentos porque adolescentes, jovens e adultos também brincam – e têm prazer ao fazê-lo – mesmo que de outras formas e com intenções diferentes.

4.4.2 A utilização de jogos como ferramentas educacionais no ensino da Arte

Durante a pesquisa desenvolvemos dois Jogos: Quebra-cabeça Visual e Dominó de Duas Combinações. Baseados nos painéis de azulejos de Athos Bulcão, ambos são considerados propícios à faixa etária das crianças atendidas por serem jogos familiares a elas, inclusive. Partimos, de fato, do repertório visual e lúdico que as crianças já conheciam para ampliar seu aprendizado. Ressalta-se que esses recursos pedagógicos não devem ser usados como passatempo e/ou de forma isolada uma vez que objetivam enriquecer propostas pedagógicas de forma contextualizada (BARBOSA, 2005).

Os jogos criados nessa pesquisa exercitam a concentração, pois os alunos precisam atentar para as instruções específicas e seguir as regras pré-definidas. Ao ter que se adaptar às mudanças de regras de um jogo tradicional, o aluno se desestabiliza e enfrenta um desafio para reestabelecer o equilíbrio interno (MOREIRA, 1999), tendo que adquirir novos conhecimentos e adaptar-se para conseguir jogar. A aquisição de novos saberes e a adaptação são habilidades necessárias para a criação, por exemplo, quando lidamos com uma materialidade diferente das quais estamos acostumados a utilizar na produção artística. Ostrower (2009) afirma que o desafio, o pensar diferente, é estimulante para a criatividade, ratificando nossa escolha pela transgressão das regras dos jogos que usamos como referência. Conforme as crianças jogam e se familiarizam com as novas normas, elas criam estratégias individuais e coletivas para conseguirem alcançar os objetivos. Essa capacidade de refletir, planejar e colocar uma ideia em prática são ações constantes nos nossos jogos e importantes no desenvolvimento do processo criativo.

O trabalho coletivo, essencial na proposta desses brinquedos, propicia crescimento intelectual, porque os alunos também aprendem com os colegas, ouvindo, vendo e imitando (VIGOTSKY, 2007).

[...] Um jogo ou uma brincadeira com a participação de mais de uma pessoa sempre implica trocas, partilhas, confrontos e negociações. A afetividade envolvida nessa ação pode adquirir nuances variadas, traduzindo-se na alternância de momentos harmônicos e desarmônicos. (LIMA, 2007, p. 6-7).

Em ambos os jogos, a leitura de imagens é uma constante e acontece de forma lúdica porque para jogar o aluno precisa atentar para os detalhes, interpretar as informações dispostas e fazer as conexões entre os elementos visuais apresentados. Mesmo sendo confeccionados artesanalmente, nossos jogos têm uma resistência ao manuseio infantil, podendo ser reutilizados por várias turmas e compartilhado entre professores, o que os potencializa enquanto Produto Educacional de apoio para demais docentes/espços escolares.

4.4.3 Quebra-cabeça

O quebra-cabeça é um jogo de montagem de peças e foi elaborado, no formato que conhecemos, em 1760, por John Spilsbury para ser um recurso pedagógico no ensino de Geografia. Nessa primeira versão ele consistia em um mapa dividido em partes para ser montado. Atualmente, ele apresenta uma variabilidade quanto a quantidade de peças, o formato e o material utilizado na sua fabricação.

Por estimular “[...] tanto o lado esquerdo do cérebro, com a lógica e racionalidade, quanto o lado direito, com a criatividade e a visão artística da obra [...]” (SOCIEDADE BRASILEIRA DE NEUROCIRURGIA, s/d, não paginado) o quebra-cabeça contribui no desenvolvimento das habilidades e dos fundamentos necessários ao ensino de Artes Visuais. Especificamente, quanto ao estímulo à criação, esse jogo é positivo porque

A habilidade de ser criativo e poder responder uma questão de forma diferente são muito valorizados e isso pode ser treinado com o quebra-cabeça. Durante o jogo, para formar o painel, a pessoa precisa fazer uma série de tentativas de erros e acertos, até conseguir a combinação correta, elaborando teorias, testando hipóteses e mudando a sua perspectiva quando algo não dá certo. E isso leva a pessoa a ser mais adaptável e inovadora em diferentes ambientes. (SOCIEDADE BRASILEIRA DE NEUROCIRURGIA, s/d, não paginado).

O quebra-cabeça traz vários benefícios para o desenvolvimento infantil e, em especial, à criatividade. Ele estimula a memória porque o aluno precisa atentar para os detalhes das peças (cor, forma, traço e tipo de encaixe) (SOCIEDADE BRASILEIRA DE NEUROCIRURGIA, s/d) para executar a montagem; a percepção, principalmente a visual, sendo que “as capacidades

de observar, comparar, analisar e sintetizar as ideias são trunfos que servirão na formação de cada criança” (BATISTA, 2018, p. 2), e que serão necessárias para a vida adulta e para o ato criador; a imaginação, uma vez que os alunos terão que pensar nas possibilidades da variação da imagem e de possíveis combinações; a coordenação viso-motora necessária para a manipulação constante das peças que o jogo exige; e a interação social, que no caso do nosso quebra-cabeça é intensificada, porque ele só pode ser jogado coletivamente e necessita de diálogo e negociação para ser concluído.

O Jogo foi elaborado a partir do “Painel de Azulejos” (1983), localizado na Praça da Apoteose, no Sambódromo do Rio de Janeiro (Figura 40). Essa obra é composta por azulejos que apresentam a figura de um quarto de uma circunferência com detalhes vazados (Figura 41) e por outros totalmente brancos. Para o nosso produto educativo utilizamos uma forma simplificada dessa circunferência. Ao escolhermos uma obra ligada à arquitetura, exposta em lugar público, como referência imagética para nossas aulas, desconstruímos a opinião comum de que a Arte só pode ser apreciada em espaços próprios, como o museu.

Figura 40 – Painel de azulejos, Sambódromo do Rio de Janeiro, 1983.



Fonte: A autora, 2020.

Figura 41 – Detalhe do painel de azulejos do Sambódromo (1983).



Fonte: A autora, 2020.

As peças foram confeccionadas com papelão, papel 40 Kg, hidrocor, cola e plástico adesivo, cada uma medindo 15 cm X 15 cm. O Jogo tem vinte e seis peças, mas a quantidade pode variar dependendo do número de alunos da turma na qual será aplicado, é importante que cerca de um quarto das peças sejam brancas e o restante tenham o desenho (simplificado) apresentado no azulejo original (Figura 42), e que cada aluno receba pelo menos uma peça. O tamanho escolhido refere-se as medidas usadas por Athos Bulcão no painel do Sambódromo e o acabamento plastificado imita a textura dos azulejos. Todas essas características juntas proporcionam aos alunos uma experiência mais próxima do que teriam com a obra original. Uma curiosidade é que Bulcão tinha reproduções de seus azulejos em papel, os quais podia manipular em infinitas formações (SCHELBAUER, 1990), o que se assemelha ao que os alunos farão com as peças do quebra-cabeça.

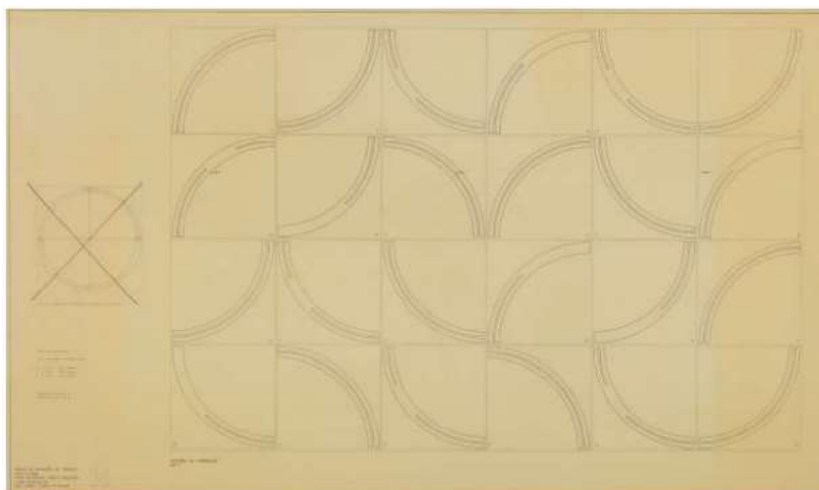
Figura 42 – Peças do quebra-cabeça.



Fonte: A autora, 2020.

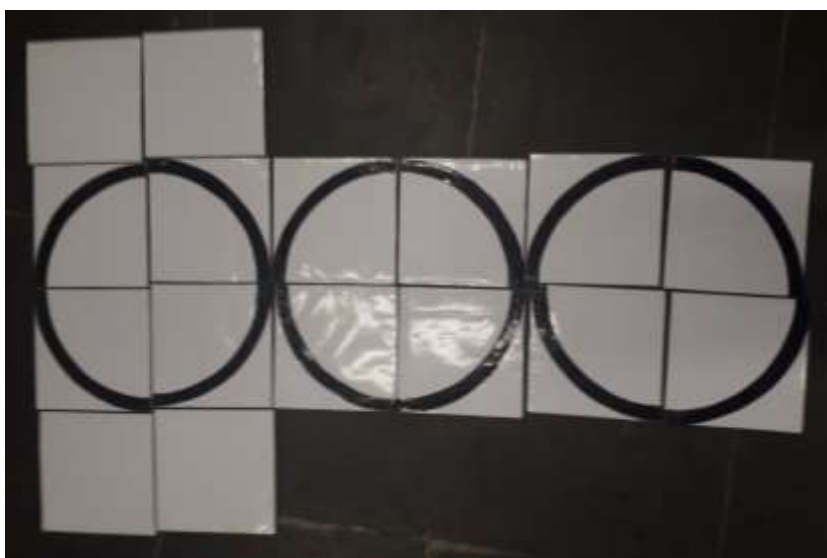
O Produto Educacional diferencia-se dos demais quebra-cabeças por ser um jogo cooperativo: cada aluno recebe pelo menos uma peça e juntos decidem como formar a imagem. A meta do jogo é formar desenhos geometrizados, mas nada impede que as crianças optem por uma imagem abstrata, como fazia Bulcão. Quanto a isso, é interessante observar que no projeto para o Painel de Azulejos do Sambódromo da Marquês de Sapucaí (RJ) há uma indicação à esquerda, em forma de imagem, para o não fechamento do círculo na montagem do painel (Figura 43). Todos os alunos são jogadores e devem contribuir com a(s) peça(s) que receberam e com sugestões de montagem. A forma da figura também não precisa ser a tradicional, quadrada ou retangular (Figuras 44 e 45).

Figura 43 - Projeto para painel em azulejos. Sambódromo da Marquês de Sapucaí, Rio de Janeiro – RJ, 1983.



Fonte: TAMM; CABRAL; BORYSOW, 2017, p. 134.

Figura 44 – Montagem (com círculos) do quebra-cabeça, realizada pelos alunos.



Fonte: A autora, 2019.

Figura 45 – Montagem (abstrata) do quebra-cabeça realizada, pelos alunos.



Fonte: A autora, 2019.

Ao professor cabe estimular os alunos para montarem as peças de formas variadas, uma vez que eles poderão experimentar mais de uma possibilidade. Não existe certo nem errado nesse jogo, o importante é testar as variações enquanto houver interesse dos alunos, e que todos tenham oportunidade de opinar. Para que a criação flua sem imposições ou influência da obra é importante não a apresentar às crianças antes que elas experienciem o jogo. Posteriormente, o professor exibe a imagem, faz uma leitura dela com as crianças e a contextualiza. Aqui vemos um exemplo claro de uma das possibilidades da Proposta Triangular (BARBOSA, 2005) em ação: criação – leitura – contextualização. Sendo assim, tanto o jogar como as atividades complementares estabelecem estreita interação com a imagem artística, mais precisamente com a obra de Athos Bulcão.

Outra variação do jogo, que remete às orientações dadas aos operários para a montagem de alguns painéis, é disponibilizar quatro peças para cada aluno (três com o semicírculo e uma branca) e pedir que montem como quiserem. Depois deve-se juntar os conjuntos formados para montar um painel único (Figura 46). O resultado será uma obra coletiva onde cada um criará um desenho usando a mesma proporção de peças (três azulejos com a imagem e um branco).

Essa atividade é positiva porque as crianças poderão vivenciar a experiência dos operários utilizando a orientação que Athos Bulcão dava a eles em alguns casos de montagem de painéis.

Figura 46 – Uma das possibilidades para a segunda opção de montagem do quebra-cabeça.



Fonte: A autora, 2019.

As observarmos os painéis de Bulcão, organizados de forma aleatória, nossos olhos procuram por novos desenhos, compondo, decompondo e recompondo, numa brincadeira de procurar peças complementares e montar quebra-cabeças mentalmente. A liberdade concedida aos operários no assentamento dos azulejos também lhes proporciona esse compor/decompor/recompor, transgredindo a organização regular dos azulejos. Os pedreiros “brincam” ao finalizar a obra e os apreciadores ao lê-la – assim como é esperado dos alunos.

4.4.4 Dominó

Quanto ao dominó não podemos definir sua origem com exatidão, acredita-se que ele surgiu na China entre os séculos III e II antes de Cristo (ESTRANHO, 2018). Atualmente ele é jogado em quase todos os países, com formas e quantidade de peças variadas.

O jogo de dominó desenvolve, entre outras habilidades, o raciocínio lógico e a coordenação visomotora, propicia a comunicação e o trabalho coletivo – sendo assim, a fala, a escuta e o pensamento são estimulados – (PROCRIAN, 2018). É importante lembrar que, no âmbito do ensino das Artes Visuais, todas essas habilidades são necessárias para que os alunos produzam suas criações artísticas com autonomia.

O Jogo pedagógico-artístico nomeado como Dominó de Duas Entradas - e criado para o Caderno de Atividades “A Criatividade é o Limite”, é baseado no modelo de Dominó difundido no Brasil, com vinte e oito peças retangulares com combinações de números de zero a seis. No entanto, para a experimentação nas aulas de Artes Visuais, trocamos os números por formas geométricas e adicionamos mais duas categorias de variantes: a cor e a posição da forma dentro do quadrado que ocupa.

O Dominó de Duas Combinações é composto por 24 peças retangulares, cada uma medindo 10 cm X 5 cm, e divididas em dois quadrados brancos de 5 cm X 5 cm. Em cada um desses quadrados há uma figura abstrata geométrica. Foram seis as formas selecionadas dentre os painéis de azulejos de Bulcão, que se apresentam nas quatro posições possíveis, sendo que cada posição é utilizada duas vezes. Para as cores escolhemos as sete que o artista utilizou na criação de seus azulejos – azul, amarelo, verde, vermelho, laranja, marrom e preto – e, por questões estratégicas da elaboração do jogo, adicionamos o cinza, que embora não seja do universo cromático da azulejaria de Bulcão, está presente em outras obras ligadas à arquitetura, pois o concreto era um dos materiais recorrentes no seu processo criativo. O acréscimo de mais uma cor foi necessário para um melhor pareamento das cores e formas. A escolha do formato das peças, das cores – inclusive do fundo – e das figuras, com as suas variações de posições, aproxima o jogo do vocabulário e da gramática visuais utilizadas por Bulcão.

Ao combinarmos esses elementos, o Dominó adquiriu as seguintes características: não há peças com repetição de combinação de cores; cada dupla de formas apresenta-se duas vezes em cores diferentes; cada cor foi combinada com outras seis; e cada forma está presente oito vezes, duas em cada posição.

As peças foram confeccionadas com papelão, papel 40 Kg, cola e lápis de cor. Como no Quebra-cabeça Visual, para maior durabilidade e para que a aparência e textura das peças ficassem mais semelhantes às de um azulejo real, também as revestimos com plástico adesivo (Figura 47).

Figura 47 – Algumas possibilidades de pareamento do Dominó de Duas Combinações.



Fonte: A autora, 2022.

As regras são muito semelhantes às do jogo tradicional, o que muda é que os encaixes podem ser feitos combinando tanto as formas quanto as cores (figura 43). Essa divergência potencializa o estímulo à criatividade, porque permite uma maior exploração quanto à resolução de problemas.

O Dominó de Duas Combinações ajuda a desenvolver o raciocínio lógico, reforça noções de cores e formas, e desenvolve hábitos e atitudes para o trabalho em equipe (diálogo, esperar pela sua vez, aprender a ganhar e a perder etc.). Pois, assim como no jogo tradicional, “As interações desenvolvidas durante o jogo permitem momentos de comunicação e de construção de informações compartilhadas entre os pequenos.” (PROCRIAN, 2018, não paginado), habilidades valorizadas e necessárias na educação e na vida em sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um mundo cercado cotidianamente por imagens, é importante que o professor dedique parte de suas aulas a uma leitura atenta dessas imagens, despertando nas crianças a atenção estética para os detalhes visuais em diálogo com a contextualização cultural, incentivando-as nas suas interpretações críticas. Conhecendo o vocabulário artístico de diferentes artistas visuais de diversos tempos e espaços, os alunos estarão mais pré-dispostos a seguirem seus processos autorais, desenvolvendo sua própria poética.

Acreditamos que a obra de Athos Bulcão é um recurso artístico-pedagógico muito positivo como processo metodológico no ensino de Arte na Educação Básica porque traz expressões artísticas e recursos visuais próximos do cotidiano dos alunos.

Com o Caderno de Atividades “A criatividade é o limite”, as propostas visuais elencadas pretendem ampliar as possibilidades artísticas e estéticas na sala de aula como apoio pedagógico para demais docentes. Como objetivos fundamentais, destacam-se a concentração, o diálogo, a autonomia, a cooperação, a aprendizagem, a reflexão, a resolução de problemas, a coordenação, a imaginação e a criatividade, dentre outros.

A partir dos objetivos em destaque em cada Atividade, acredita-se que todas as atividades do Caderno possam ser realizadas com autonomia pelos alunos porque são condizentes com as habilidades (motoras e psicológicas) já conquistadas ou em desenvolvimento (zona de desenvolvimento proximal) pela faixa etária estudada, em especial, no Ensino Fundamental. Pretende-se que a criatividade perpassa a autoria das criações finais dos alunos e que estejam livres da interferência de modelos prontos e imagens estereotipadas.

A escolha de expressões artísticas e materiais variados estimula os alunos a enfrentarem novos desafios e a criarem soluções estéticas, além de atenderem uma gama maior de crianças quanto aos seus gostos estéticos e habilidades artísticas.

As Atividades e os Jogos propostos enfatizam que o trabalho em grupo desenvolve habilidades de convívio social como o diálogo, a argumentação, o ouvir e o respeito ao outro, tão importantes para o convívio em sociedade e o exercício pleno da cidadania, além de propiciar a criação artística coletiva.

A criatividade é uma habilidade inerente a todo ser humano e não está restrita somente às aptidões artísticas. Criar faz parte da nossa vida e deve nos acompanhar no seu decorrer já que é uma necessidade de sobrevivência. Entretanto, as criações não surgem do nada, elas são influenciadas pela vivência, sentimentos e convicções do criador. Até chegarmos ao produto

final, nossa mente percorre um processo de associações, individuais e subjetivas, entre o que acontece em nosso entorno e dentro de nós, justificando a ampliação do repertório imagético, artístico e de outros conhecimentos nas aulas de Artes Visuais para que os alunos tenham mais subsídios aos quais recorrer em suas criações.

Outra justificativa para esse procedimento pedagógico é o fato de a criatividade poder ser desenvolvida (ANTUNES, 2010) em indivíduos ainda enquanto crianças e adolescentes. Mas, para que essa estimulação seja eficaz, o professor precisa atentar para os aspectos específicos que interferem na criação e que podem ser abordados nas aulas de Arte, tais como a sensibilidade, vivência cultural, memória, inspiração, materialidade e motivação (OSTROWER, 2009; SALLES, 2010). No que diz respeito à formação em Arte, de nada adianta abordarmos tais aspectos da criatividade em nossas aulas se as proposições artísticas apresentadas aos alunos não os motivarem a criar. Para isso, é importante que as propostas agucem a curiosidade frente a desafios que lhes gerem prazer, inclusive.

Tais propostas artísticas também devem ser condizentes com as características físicas e psicológicas da faixa etária específica para serem desenvolvidas com autonomia e interesse. A criança no Ensino Fundamental é curiosa sobre o mundo que a cerca e sua ação sobre ele leva-a a manusear, modificar e transformar o que lhe interessa numa atitude de exploração. Quando a criança chega ao Ensino Fundamental ela já é capaz de, em maior ou menor grau, comunicar-se através da fala, usar símbolos e imagens mentais, manter a atenção e memorizar. Aos 7-8 anos, o seu pensamento já é melhor organizado e a criança já consegue pensar no todo e nas partes, simultaneamente. Contudo, até o início da adolescência ela têm dificuldade de compreender conceitos abstratos e precisam recorrer a objetos e eventos concretos, presentes no momento.

No Caderno de Atividades “A Criatividade é o Limite”, Produto Educacional oriundo dessa pesquisa acadêmica, consideramos tais características infantis na elaboração das proposições artísticas e dos jogos artístico-pedagógicos que o compõem. Também procuramos provocar inquietações nas crianças através de desafios, variando as materialidades e expressões artísticas para que, ao buscarem as respostas aos estímulos, novos aprendizados fossem gerados uma vez que, ao ser desafiado a resolver um problema, nosso cérebro se desequilibra, e ao equilibra-se novamente – quando encontra a solução – gera um novo conhecimento. O ato de criação na infância deve permear por toda a vida porque é um meio de conectar-se com o mundo, causando mudanças internas, principalmente.

A curiosidade, característica dessa faixa etária das crianças no Ensino Fundamental, e o interesse em explorar o novo motiva as crianças a criarem, o que pode ser explorado nas aulas

de Artes através das diferentes materialidades, expressões artísticas, técnicas metodológicas e conhecimento de percursos criativos de diferentes artistas. Para que os alunos se desenvolvam continuamente no campo da Arte é necessário que os desequilíbrios cerebrais também sejam constantes e que seus processos criativos sejam nutridos com novos conhecimentos através da ampliação do repertório imagético, da contextualização de obras artísticas e da experientiação de recursos artísticos diversos (materiais, suportes, ferramentas e técnicas) e de processos criativos de artistas variados.

Para a elaboração do Caderno de Atividades “A Criatividade é o Limite” também recorreremos a metodologias e documentos que direcionam a Arte-educação na atualidade, tais como a Proposta Triangular (BARBOSA, 2005), Abordagem Multidimensional (HAGUENAUER; LIMA, 2016), BNCC (BRASIL, 2018) e Currículo Carioca (RIO DE JANEIRO, 2020). A história do ensino da Arte no Brasil também foi considerada para esse estudo porque passou por várias mudanças no que tange a metodologias, objetivos e conteúdos desde a chegada dos portugueses – e mesmo antes, com o ensino entre os povos indígenas.

Atualmente, a Proposta (ou Abordagem) Triangular da pesquisadora e educadora brasileira Ana Mae Barbosa (BARBOSA, 2005) é a mais aceita e divulgada no cenário da Arte-educação brasileira, elaborada para atender às demandas estéticas e culturais da pós-modernidade, o que ocasionou no ensino da Arte a necessidade do estudo da imagem – sua decodificação e interpretação. Para tanto, a Abordagem Triangular defende que para a construção do conhecimento em Arte, o seu ensino deve basear-se no tripé formado pelo fazer artístico, a leitura da obra de arte e a contextualização, sendo que as três ações têm a mesma importância no processo de ensino-aprendizagem, independente da sequência metodológica escolhida pelo professor, o mais importante é que as três ações estejam presentes no planejamento para enriquecer a produção do conhecimento em Arte. Mais recente e menos difundida, a Abordagem Multidimensional acrescenta ao tripé de Barbosa (2005) as dimensões: pesquisa, interação, colaboração e compartilhamento, e defende o uso atual da internet e os recursos da web 2.0 na Arte-educação, demandas da contemporaneidade.

Quanto ao Ensino Fundamental, na BNCC (BRASIL, 2018) as Artes Visuais são um componente curricular da área de Linguagens e abrangem tanto as obras visuais artísticas e culturais como os seus processos criativos, em diferentes tempos e espaços. O objetivo desse componente curricular é ampliar as vivências e os conhecimentos dos alunos, proporcionar a eles novas formas de interagir com a Arte e que os educandos sejam produtores de cultura e não só espectadores acríticos. A BNCC (BRASIL, 2018) lista objetos de conhecimento e habilidades a serem trabalhadas em cada segmento do Ensino Fundamental, sendo que essas

últimas são divididas, considerando as especificações de cada faixa etária, em dois blocos: anos iniciais e anos finais, o que condiz com nossa preocupação em adequar o Produto Educacional às características do seu público-alvo. O documento traz também seis dimensões do conhecimento a serem exploradas nas aulas – criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão – de forma inseparável e simultânea, sem hierarquização ou sequência entre elas.

No Currículo (RIO DE JANEIRO, 2020) carioca, além das habilidades e dos objetos de conhecimentos, há o acréscimo das unidades temáticas a serem abordadas no ensino das Artes Visuais. Outra diferença entre esse documento – que atende somente ao Ensino Fundamental – e a BNCC é que ele é dividido em três blocos – 1º ao 3º ano; 4º ao 6º ano; e 7º ao 9º. Constatamos que o Currículo do município do Rio de Janeiro traz, em seu texto, os princípios promulgados pela Abordagem Triangular (BARBOSA, 2005) e pelos pressupostos da BNCC (BRASIL, 2018).

Nessa pesquisa acadêmica foi importante analisarmos e conhecermos mais detalhadamente a Base Nacional Comum Curricular/BNCC e o Currículo da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro/SME-RJ para que o Caderno de Atividades “A Criatividade é o Limite” atendesse às respectivas orientações quanto aos objetivos, habilidades e unidades temáticas - esta última no caso do Currículo carioca. A análise do Currículo carioca foi pertinente a essa pesquisa acadêmica porque, apesar de a aplicação do Produto Educacional ter acontecido em uma escola particular, o campo de criação e aplicação inicial das atividades artístico-pedagógicas, como já mencionado, foi uma escola pública do município do Rio de Janeiro. Somados a esses documentos e a bibliografia que embasou, teoricamente, a pesquisa, somam-se os meus saberes construídos ao longo da vida, da docência e da formação acadêmica, por isso, gostaríamos de ressaltar que o Caderno de Atividades “A Criatividade é o Limite” não é fruto apenas da pesquisa realizada durante o Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica/CAP-UERJ, mas foi construído ao longo dos últimos anos de prática reflexiva enquanto arte-educadora na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- ADAM, Luciana Fonseca de Melo. Athos Bulcão: transformações e permanências nas décadas de 1940 e 1950. **Revista Interdisciplinar Internacional de Artes Visuais Art&Sensorium**, Curitiba, v.6, n.1, p.46-65, jan./jun., 2019. Disponível em: <[https://www.fundathos.org.br/pdf/ATHOS%20BULC__O%20-%20TRANSFORMA____ES%20E%20PERMAN__NCIAS%20NAS%20D__CADAS%20D E%201940%20E%201950_](https://www.fundathos.org.br/pdf/ATHOS%20BULC__O%20-%20TRANSFORMA____ES%20E%20PERMAN__NCIAS%20NAS%20D__CADAS%20D E%201940%20E%201950_>)>. Acesso em: 22 out. 2021.
- ALVES, Leandro Leão. A diluição do plano bidimensional no espaço: análises e relações entre quatro obras seminais de integração arquitetônica de Athos Bulcão. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ARTE, 8., 2012, Campinas, SP. **Atas eletrônicos** [...]. Campinas, SP: UNICAMP/CHAA/IFCH, 2013. p.341-359. Disponível em: <<https://www.fundathos.org.br/pdf/Leandro%20Leao.pdf>>. Acesso em: 21 out 2021.
- ALVES, Renato. **Saiba como é uma visita ao Palácio Itamaraty, que completa 50 anos**. Brasília: CORREIO BRASILIENSE, 2017. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2017/03/13/interna_cidadesdf,580156/como-visitar-o-palacio-do-itamaraty.shtml>. Acesso em: 01 mar. 2022.
- ANTUNES, Celso. **Uma oficina de pensamentos e criatividade**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2010.
- ARCURI, Christiane de Faria Pereira.; MACHADO, Miriam Fonte Bôa Ferraz. Artes visuais nos anos iniciais do ensino fundamental - a obra de Athos Bulcão como processo criativo. In: **3º Colóquio de Egressos e Estudantes do PPGEB / CAP-UERJ - Contribuições para a atuação profissional**. RJ: CAP-Uerj, 2021. v. 3. p. 22-22.
- ARCURI, Christiane de Faria Pereira; MACHADO, Miriam Fonte Bôa Ferraz; SILVA, Marco Antônio da; OLIVEIRA, Jandira da Silva Mapa visual: narrativa digital no ensino de arte. In: **VII Congresso Nacional de Educação - Educação como (re)Existência: mudanças, conscientização e conhecimentos**. Campina Grande - PB: Plataforma Espaço Digital, 2020. p. 1-10.
- ATHOS BULCÃO. Habitante do silêncio em Brasília. **Jornal de Brasília**, Brasília, jul. 1998. Não paginado. Entrevista concedida a Carmem Moretzsohn. Disponível em: <<https://www.fundathos.org.br/pdf/Habitante%20do%20silencio%20em%20Brasilia%20-%20Carmem%20Moretzsohn%20port.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2021.
- ATHOS BULCÃO: uma trajetória plural. Direção de Malu de Martinho. Brasília: FUNDATHOS, 1998. 1 vídeo (10 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4IbDJRKEji4>>. Acesso em: 08 jun. 2020.
- ATHOS. Direção de Sérgio Moriconi. Produção de Marcio Curi. Brasília: ASACINE PRODUÇÕES, 1998. 1 vídeo (19 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=sdC6Edot7yY>>. Acesso em: 06 nov. 2021.
- AULETE, Caldas (1823?-1878). **Caldas Aulete Minidicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Organização de Paulo Geiger. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1989.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. Entre memória e história. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 1-26.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos**. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo. Secretaria de Estado da Educação, 2011.

BATISTA, Pollyana. **Benefícios do quebra-cabeça**. [S/I]: Estudo prático, 2018. Disponível em: <<https://www.estudopratico.com.br/beneficios-do-quebra-cabeça-na-educacao/>>. Acesso em: 04 set. 2020.

BECHARA, Evanildo (Org.). **Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras: língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 23 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília: MEC, 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 5.692, de 11 de ago. de 1971**. Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 06 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Brasília: MEC, 1968. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 07 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm#:~:text=LEI%20No%2010.639%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202003.&text=Alter%20a%20Lei%20no>

%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAscias.>. Acesso em: 03 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 03 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 03 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 04 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> Acesso em: 09 set 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação** [online], v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>>. Acesso em: 3 nov. 2022.

CALKINS, N. A. **Primeiras lições de coisas**: manual de ensino elementar para uso dos pais e professores. Tradução de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886. Disponível em: <<file:///C:/Users/meldi/Downloads/000037412.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2021.

CAMPOFIORITO, Ítalo. **Apresentação da exposição individual Pintura**. Galeria do Hotel Nacional, Brasília, 1967. Disponível em: <<https://www.fundathos.org.br/pdf/Apresentacao%20da%20expo%20Pintura%20-%20Italo%20Campofiorito%20port.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. A Didática Hoje: reinventando caminhos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329-348, abr./jun. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/rhVYnBdPg48sVMs3rYpyFJp/?lang=pt>>. Acesso em: 13 abr. 2021.

CERQUEIRA, A. G. C.; CERQUEIRA, Aline Carvalho, SOUZA, T. C.; MENDES, P. A. **A trajetória da LDB**: um olhar crítico frente à realidade brasileira. Anais do Ciclo de Estudos Históricos, UESC, Santa Catarina, 2009. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/cicloshistoricos/anais/aliana_georgia_carvalho_cerqueira>. Acesso em: 13 jul. 2022.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CHIARELLI, Tadeu. A fotomontagem como "Introdução à Arte Moderna": visões modernistas sobre a Fotografia e o Surrealismo. **ARS**, São Paulo, v.1, n.1, p.67-81, jan., 2003. Disponível em:

<<https://www.fundathos.org.br/pdf/A%20fotomontagem%20como%20introducao%20a%20arte%20moderna%20-%20%20visoes%20modernistas%20-%20Tadeu%20Chiarelli.pdf>>.

Acesso em: 15 jan. 2021.

COCCHIARALE, Fernando. **Apresentação da exposição Athos Bulcão**: uma trajetória plural. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 1998. Disponível em:

<<https://www.fundathos.org.br/pdf/Apresentacao%20da%20expo%20Athos%20Bulcao%20-%20Uma%20trajetoria%20plural%20-%20Fernando%20Cocchiarale%20port.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2021.

CONSTRUTIVISMO. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Disponível em:

<<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3780/constitutivismo>>. Acesso em: 07 out. 2022. Verbetes da Enciclopédia.

COSTA, Marcus de Lontra. Sinfonias da modernidade. 1987. **Revista Módulo**, Rio de Janeiro, n.95, p. 32-37, 1987. Disponível em:

<<https://www.fundathos.org.br/pdf/Sinfonias%20da%20modernidade%20-%20Marcus%20de%20Lontra%20Costa%20-%20Revista%20Modulo%20port.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. **Decreto nº 10.829, de 14 de outubro de 1987**. Brasília: Governo do Distrito Federal, 1987. Disponível em:

<http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/15139/Decreto_10829_14_10_1987.html>. Acesso em: 04 out. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria Estadual de Educação. **Currículo em movimento do Distrito Federal**: ensino fundamental. 2. ed. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/Curriculo-em-Movimento-Ens-Fundamental_17dez18.pdf>.

Acesso em: 06 nov. 2021.

DUARTE, Paulo Sérgio. **Sentido e urbanidade**. Rio de Janeiro: Fundação Athos Bulcão, 2008. Disponível em: <<https://www.fundathos.org.br/pdf/Sentido%20e%20urbanidade%20-%20Paulo%20Srgio%20Duarte%20port.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2021.

ESCOLINHA de Arte do Brasil (EAB). In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira**. São Paulo: Itaú Cultural, 2022. Não paginado. Disponível em:

<<https://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao209047/escolinha-de-arte-do-brasil-eab>>. Acesso em: 24 jan. 2022.

ESTRANHO, Redação Mundo. Qual é a origem do dominó? **Revista Super Interessante**.

São Paulo: Grupo Abril, 2018. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/qual-e-a-origem-do-dominio/>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

FARIAS, Agnaldo. **Athos Bulcão**. Brasília: Fundação Athos Bulcão, s/d. Disponível em: <<https://www.fundathos.org.br/pdf/Athos%20Bulcao%20-%20Agnaldo%20Farias%20port.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2021.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículos realizados e/ou vividos nos cotidianos de escolas públicas: sobre como concebemos a teoria e a prática em nossas pesquisas. In: MACEDO, Elisabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIM, Antônio Carlos (Org.). **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** 1ed. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2008, v. 1, p. 4-13. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/31RA/trabalhos/CarlosEduardoFerraco.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2021.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação. **Revista Espaço do Currículo**, v. 8, n.3, p. 306-316, set. /dez. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.306316/14761>>. Acesso em: 13 abr. 2021.

FERRAZ, Maria Heloísa Corrêa de Toledo; FUSARI, Maria F. de Rezende e. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Aurélio Júnior**: dicionário escolar da língua portuguesa. Coordenação de Marina Baird Ferreira e Margarida dos Anjos. 2. ed. Curitiba: Positivo, 2011.

FONTELES, Bené. **Athos Bulcão**. Brasília: Fundação Athos Bulcão, s/d. Disponível em: <https://www.fundathos.org.br/pdf/Athos%20Bulcao%20-%20Ben_%20Fonteles%20port.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Grace de. **Módulos em expansão**. Brasília: Correio Brasiliense, 1997. Disponível em: <<https://www.fundathos.org.br/pdf/Modulos%20em%20expansao%20-%20Grace%20de%20Freitas%20port.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2021.

FUNDAÇÃO ATHOS BULCÃO. **Fundathos**, c2006. Galeria virtual. Disponível em: <<https://www.fundathos.org.br/galeriavirtual>>. Acesso em: 01 fev. 2022.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. 1. ed., 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Karina Barra; NOGUEIRA, Sonia Martins de Almeida. Ensino da Arte na escola pública e aspectos da política educacional: contexto e perspectivas. In: **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, V. 16, n. 61, out./dez., 2008, p. 583-596. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/zcjcMgrM7HgfHGH4NMwTPsG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 03 ago. 2022.

GONÇALVES, Rafael Marques. Autonomia e Políticaspráticas de Currículos: uma equação entre raízes e opções. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p.1-16, jul./set. 2019. Disponível em: <SciELO - Brasil - Autonomia e <i>Políticaspráticas</i> de Currículos: uma equação entre raízes e opções Autonomia e <i>Políticaspráticas</i> de Currículos: uma equação entre raízes e opções>. Acesso em: 13 abr. 2021.

HAGUENAUER, Cristina Jasbinscher; LIMA, Luciana Guimarães Rodrigues de. **Abordagem Multidimensional para o ensino de artes visuais**. Curitiba: CRV, 2016.

HENCKE, Jésica; SILVA, João Alberto da. Cartografia do Ensino de Artes no Brasil: das Belas Artes a BNCC. In: **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**. V. 05, ed. especial, abr., 2019, p.1-26. Disponível em: <<https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1112>>. Acesso em: 30 set. 2021.

HERKENHOFF, Paulo. **Apresentação da exposição individual Pinturas, Máscaras e Objetos**. Espaço Capital, Brasília e Galeria Saramenha, Rio de Janeiro, 1987. Disponível em: <<https://www.fundathos.org.br/pdf/Apresentacao%20da%20expo%20Pinturas,%20Mascaras%20e%20Objetos%20-%20Paulo%20Herkenhoff%20port.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2021.

IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender Arte**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (DF). **Inventário da obra de Athos Bulcão em Brasília**. Coordenação de Sandra Bernardes Ribeiro e Thiago Pereira Perpétuo. Brasília-DF: IPHAN, 2018. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/athosbulcatilde_menor.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2021.

LAGO, André Correia do. **Athos Bulcão**. Brasília: Fundação Athos Bulcão, s/d. Disponível em: <https://www.fundathos.org.br/pdf/Athos%20Bulc_o%20-%20Andr_%20Correa%20do%20Lago%20port.pdf>. Acesso em: 14 out. 2021.

LIMA, Elvira Souza. **Brincar para quê?** São Paulo: Editora Inter Alia, 2007. Coleção cultura, ciência e cidadania.

LIMA, João Filgueiras. **Athos Bulcão**. Brasília: Fundação Athos Bulcão, s/d. Disponível em: <<https://www.fundathos.org.br/pdf/Athos%20Bulcao%20-%20Joao%20Filgueiras%20Lima%20port.pdf>>. Acesso em: 16 out 2021.

LIMA, João Filgueiras. **Athos Bulcão: a linha tênue entre arte e arquitetura**. [Entrevista concedida a] Cláudia Estrela Porto. Brasília (DF): Fundação Athos Bulcão, 2008. Disponível em: <<https://www.fundathos.org.br/pdf/A%20linha%20tenue%20entre%20arte%20e%20arquitetura%20-%20Claudia%20Estrela%20Porto%20-%20port.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994. Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor.

LUDIJOJOS. **Regras dominó**. Barcelona: TANGELO GAMES SPAIN S.L.U., s/d. Disponível em: <<https://www.ludijogos.com/multiplayer/domino/regras/#:~:text=Jogo%20domin%C3%B3->

,Como%20jogar%20o%20domin%C3%B3,o%20seis%20d%C3%B4bre%20ou%20carrilh%C3%A3o>. Acesso em: 12 nov. 2021.

MACHADO, Miriam Fonte Bôa Ferraz; ARCURI, Christiane de Faria Pereira Arcuri. Quebra-cabeça visual: um recurso pedagógico no ensino de artes. In: PORTO, Maria Beatriz Dias da Silva Maia; SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos (orgs.) **Cotidiano e currículo na educação básica: produtos educacionais e processos formativos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p.61-76. Disponível em: <http://www.ppgeb.cap.uerj.br/wp-content/uploads/2021/05/2Cotidiano_Curriculo_processos-formativos_Vol.2com-DOI.pdf>. Acesso em: 10 mar. de 2021.

MACHADO, Miriam Fonte Bôa Ferraz; LEONARDO, Edna Maria Pereira. Um tema, dois caminhos: uma experiência multifacetada em Artes. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 29., 2020, Goiânia-GO. **Anais**. Goiânia: ANPAP, 2020. p.233-249. Disponível em: <[Miriam_Fonte_Boa_Ferraz_Machado_e_Edna_Maria_Pereira_Leonardo_ANPAP_2020_ArtigoFinal-27.pdf](#)>. Acesso em: 16 abr. 2021.

MARCONDES, Luiz Fernando Cruz. **Dicionário de termos artísticos**. Rio de Janeiro: Edições Pinakothek, 1998.

MIRÓ, Joan. **A cor dos meus sonhos**: entrevistas com Georges Raillard. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

MÖDINGER, Carlos Roberto et al. **Práticas pedagógicas em Artes**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

MORAIS, Frederico. **Azulejaria Contemporânea no Brasil**. São Paulo: Editora Publicações e Comunicação, 1988. Disponível em: <<https://www.fundathos.org.br/pdf/Azulejaria%20contemporanea%20no%20Brasil%20-%20Frederico%20Moraris%20port.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2021.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

OLIVEIRA, Fabiana Carvalho de. Athos Bulcão e Brasília: o repertório de soluções formais do artista e o discurso moderno. In: COLETIVO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE: ENTRE LINHAS, 3., 2012, Brasília-DF. **Anais**. Brasília: Universidade de Brasília, 2012a. p.186-194. Disponível em: <<https://www.fundathos.org.br/pdf/Fabiana%20Carvalho%20de%20Oliveira.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2021.

OLIVEIRA, Fabiana Carvalho de. **Estratégias para a preservação do patrimônio cultural moderno: Athos Bulcão em Brasília (1957-2007)**. 190 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Preservação do Patrimônio Cultural) – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2012b.

OLIVEIRA, Gabriella. **Quebra-cabeça**: Origem, benefícios psicomotores e curiosidades do jogo. Segredos do mundo, [S/I], 2020. Disponível em: <<https://segredosdomundo.r7.com/quebra-cabeça/>>. Acesso em: 04 set 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA - UNESCO. Resoluções/Decisões. Paris, França: Centro do Patrimônio Mundial da UNESCO, 1992-2022. Disponível em: <<https://whc.unesco.org/en/decisions/3715>>. Acesso em: 04 out. 2022.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PIAGET, Jean **A psicologia da inteligência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

POMBO, Rocha (1857-1933). **Dicionário de sinônimos da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2011.

PONTUAL, Roberto. **Athos Bulcão: Rigor e Humor**. Apresentação da exposição individual Pinturas e Máscaras Galeria Saramenha, Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: <<https://www.fundathos.org.br/pdf/Apresentacao%20da%20expo%20Pinturas%20e%20Mascaras%20-%20Roberto%20Pontual%20port.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2021.

PROCRIAN. **Conheça os benefícios que o dominó traz às crianças**. Birigui: Intituto Pró-Criança, 2018. Disponível em: <<http://procriancabirigui.org.br/conheca-os-beneficios-que-o-domino-traz-as-criancas/>>. Acesso em: 12 nov. 2021.

RACHED, Mary da Silva Rached; NASLAVSKY, Guilah. O azulejo na arquitetura moderna e contemporânea: a (des)continuação dos desenhos, padrões e tramas tradicionais. In: SEMINÁRIO DOCOMOMO BRASIL, 13., 2019, Salvador-BA. Anais. Salvador: Instituto de Arquitetos do Brasil. Departamento da Bahia, 2019. Disponível em: <<http://www.inscricoes13docomomobrasil.ufba.br/>>. Acesso em: 20 out. 2022.

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em Artes Visuais. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (orgs.) **O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas**. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 2002. p.123-140 (Coleção Visualidade; 4.). Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/206797>>. Acesso em: 28 out. 2022.

RIO DE JANEIRO (RJ). Secretaria Municipal de Educação. Subsecretaria de Ensino. **Currículo/Artes Visuais**. Rio de Janeiro: SME/RJ, 2020. Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10884556/4268554/ARTESVISUAIS.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2022.

RIZZI, Maria Cristina de Souza Lima. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 335-348.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. 5. ed. revista e ampliada. São Paulo: Intermeios, 2011.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. A socialização infantil por meio do jogo e do brinquedo: discursos explícitos e ocultos sobre o jogo e a brincadeira nas instituições escolares In: CANEN, Ana;

MOREIRA Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas: Papirus, 2001. p. 89-116.

SANTOS, Emyle dos Santos. **Artes em diálogo**: a produção de Athos Bulcão para a Rede Sarah. 2020. 268 f. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Belas Artes, Salvador, 2020. Disponível em: <[https://www.fundathos.org.br/pdf/2020%2010%20\[28\]%20DOC_EMY_HIBRIDO_\(REPOSITORIO\)_BAIXA.pdf](https://www.fundathos.org.br/pdf/2020%2010%20[28]%20DOC_EMY_HIBRIDO_(REPOSITORIO)_BAIXA.pdf)>. Acesso em: 19 fev. 2022.

SANTOS, Emyle dos Santos. O modus operandi em athos bulcão. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 30., 2021, João Pessoa-PB. **Anais**. João Pessoa: ANPAP, 2021. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/30enanpap2021/380526-o-modus-operandi-em-athos-bulcao/>>. Acesso em: 28 out. 2022.

SANTOS, Maria das Graças Vieira Proença dos. **História da arte**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARRANHANI, Marynelma Camargo (Org.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Paraná: Editora Champagnat, 2013.

SCHLBAUER, Analete Regina. **Método intuitivo e lições de coisas**: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX. São Paulo: 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/analete_r_schelbauer2_artigo_0.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

SILVA FILHO, Olavo Pereira da. **Varandas de São Luís - gradis e azulejos**. Brasília, DF : Iphan / Programa Monumenta, 2010.

SILVA, Maria Cláudia Reis. **A fotomontagem no Brasil**: um estudo das obras de Athos Bulcão (1952-1956). 2014. 155 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Artes Visuais, Goiás, 2014. Disponível em: <https://www.fundathos.org.br/pdf/Disserta__o-MariaClaudiaReisSilva.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

SILVA, Maria Cláudia Reis. A fotomontagem surrealista no Brasil: um ensaio sobre a obra de Athos Bulcão. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM ARTE E CULTURA VISUAL, 6., 2013, Goiânia-GO. **Anais**. Goiânia: UFG, FAV, 2013. p.59-70. Disponível em: <<https://www.fundathos.org.br/pdf/A%20fotomontagem%20surrealista%20no%20Brasil%20-%20um%20ensaio%20sobre%20a%20obra%20de%20Athos%20Bulcao%20-%20Maria%20Claudia%20Reis%20Silva.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2021.

SILVEIRA, Marcele Cristiane da. **O azulejo na modernidade arquitetônica 1930 – 1960**. 2008. 320 f. Dissertação (Mestrado – Área de Concentração: Projeto de Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16138/tde-25032010-154757/publico/o_azulejo_na_modernidade_arquitetonica.pdf>. Acesso em: 08 out. 2022.

SINFONIA Athos Bulcão. Direção de Vanderlei Schelbauer. Brasília: Câmera4 Comunicação e Arte, 1990. 1 vídeo (25min). Disponível em: <<http://videoteca.com.br/sinfonia-athos-bulcao.html>>. Acesso em: 02 nov. 2021.

SIROTA, Régine. A indeterminação das fronteiras da idade. In: **PERSPECTIVA**, Florianópolis, V. 25, n. 1, jan./jun., 2007, p. 41-56. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1628/1369>>. Acesso em: 19 jul. 2022.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE NEUROCIRURGIA. **Conheça os benefícios do quebra-cabeça para o cérebro humano**. São Paulo, [s/d]. Disponível em: <<https://portalsbn.org/portal/conheca-os-beneficios-do-quebra-cabeça-para-o-cérebro-humano/>> Acesso em: 04 set. 2020.

TAMM, Rafaella; CABRAL, Valéria Maria Lopes; BORYSOW, Vitor (Org.). **Catálogo do Acervo da Fundação Athos Bulcão**. Brasília (DF): Fundação Athos Bulcão, 2017. Disponível em: <https://www.fundathos.org.br/arquivos/CAFAB_miolo_web_final.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.

TATIT, Ana Lúcia de Moraes ; MACHADO, Maria Silvia Monteiro. **300 propostas de artes visuais**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

TELLES, Claudio. **Sintonia de arte e arquitetura**. Brasília: Jornal de Brasília, 1997. Disponível em: <<https://www.fundathos.org.br/pdf/Sintonia%20de%20arte%20e%20arquitetura%20-%20Claudio%20Telles%20port.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2021.

TRINCHÃO, Gláucia Maria Costa. O papel social do desenho na formação do homem novo oitocentista. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, V. 35, n. 73, jan./fev., 2019, p. 33-48. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/jkBjLbTS7nwwrZFTdpS5bnR/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 08 set. 2022.

TULHA, Ana. **Puzzle: origem, críticas e afirmação**. [S/I]: Notícias Magazine, 2019. Disponível em: <<https://www.noticiasmagazine.pt/2019/puzzle-origem-criticas-e-afirmacao/historias/241130/>>. Acesso em: 09 set. 2020.

VASCONCELOS, Mário Sérgio. Ação e representação mental no desenvolvimento da criatividade. In: VASCONCELOS, Mário Sérgio (Org.). **Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo**. São Paulo: Moderna, 2001. p. 79-96.

VIANA, Verônica; BUCO, Cristiane; SANTOS, Thalison dos; SOUSA, Luci Danielli. Arte rupestre. In: GRIECO, Bettina; TEIXEIRA, Luciano; THOMPSON, Analucia (Orgs.). **Dicionário IPHAN de Patrimônio Cultural**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro, Brasília: IPHAN/DAF/Copedoc, 2016. (verbete). Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/VERBETE%20ARTE%20RUPESTRE%20-%20pronto%20pdf.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2022.

VIGOTSKY, Lev Semenovick, 1896-1934. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, Lev Semenovick, 1896-1934. **Imaginação e criatividade na infância.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

APÊNDICE A – Termo de Autorização Institucional

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

PESQUISA: Artes Visuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a obra de Athos Bulcão como processo criativo

Responsável: Miriam Fonte Bôa Ferraz Machado

Eu, Mônica Cardoso Machado de Souza, responsável pela Instituição Centro Educacional Thuty, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta instituição. Caso necessário, podemos revogar esta autorização, a qualquer momento, se comprovadas atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ao sigilo da participação dos integrantes desta instituição. Declaro, ainda, que não recebemos qualquer tipo de remuneração por esta autorização, bem como os participantes também não o receberão. E asseguramos que possuímos a infraestrutura necessária para a realização/desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa só terá início nesta instituição após apresentação do Parecer de Aprovação por um Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos.

Rio de Janeiro, 08 de setembro de 2022



Responsável pela Instituição (assinatura e carimbo legível)

MONICA CARDOSO MACHADO DE SOUZA

Reg 36131 MEC/RJ

DIRETORA



Se desejar qualquer informação adicional sobre este estudo, envie uma mensagem:
Miriam Fonte Bôa Ferraz Machado
meldigo@hotmail.com
(21) 971241606

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

APÊNDICE B – Termo de Assentimento para Menor



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

TERMO DE ASSENTIMENTO PARA MENOR

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Artes Visuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a obra de Athos Bulcão como processo criativo”, conduzida por Miriam Fonte Bôa Ferraz Machado. Este estudo tem por objetivo propor jogos e atividades de Artes Visuais que sejam apropriadas para crianças de 06 a 11 anos para estimular a criatividade infantil e contribuir com as aulas de Artes Visuais do 1º ao 5º ano. Para elaborar esses jogos e atividades usaremos as obras do artista brasileiro Athos Bulcão (1918-2008).

Você foi selecionado(a) por estar dentro da faixa de idade que iremos abordar nesta pesquisa. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Os(as) alunos(as) participantes da aplicação dos jogos e das proposições artístico-pedagógicas poderão ser beneficiados com estímulos ao desenvolvimento de sua criatividade e ampliação do seu repertório imagético, e de informações, sobre diferentes linguagens visuais e sobre o artista brasileiro Athos Bulcão.

Os riscos da pesquisa para as crianças participantes consistem em serem submetidos a atividades pedagógicas que não desenvolvam a criatividade como planejado, nesse caso as propostas serão reformuladas e reaplicadas para sanar a deficiência gerada.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em realizar as atividades artístico-pedagógicas propostas pela professora/pesquisadora Miriam Fonte Bôa Ferraz Machado no Centro Educacional Thuty. A participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

Os dados obtidos por meio desta pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação.

Na divulgação dos resultados desta pesquisa será necessário utilizar sua imagem em foto e/ou vídeo e/ou a gravação feita em áudio e/ou vídeo, inclusive de forma escrita. Você precisa concordar com esse procedimento, mas também existe a opção de consentir apenas com a participação nas atividades da pesquisa sem a divulgação de sua imagem ou voz. As imagens e as vozes dos(as) alunos(as) só serão usadas para apresentar os resultados da pesquisa na universidade para qual está sendo feita (UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro), sem fins lucrativos para a pesquisadora.

A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação dos indivíduos participantes.

Caso você queira participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Miriam Fonte Bôa Ferraz Machado (mestranda)

E-mail: meldigo@hotmail.com Telefone: (21)971241606

Contatos da instituição responsável (PPGEB – CAp/UERJ – Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica): rua Barão de Itapagipe, nº 96, Rio Comprido, Rio de Janeiro.

E-mail: secretaria.ppgueb.capuerj@gmail.com Telefone: (21)23338169

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação nesta pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do(a) participante menor: _____

Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: MIRIAM FONTE BÔA FERRAZ MACHADO

Assinatura: _____

Como já mencionado acima, você pode apenas concordar em participar da pesquisa e não autorizar o uso de sua imagem e/ou voz, fica a seu critério. Caso permita o uso da imagem e/ou do som é necessário assinar a(s) autorização(ões) abaixo:

Autorizo a utilização da minha imagem, coletada nesta pesquisa, em foto e/ou vídeo, apenas para apresentar os resultados da pesquisa na UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro), sem fins lucrativos para a pesquisadora.

sim não

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do(a) participante menor: _____

Assinatura: _____

Nome da pesquisadora: MIRIAM FONTE BÔA FERRAZ MACHADO

Assinatura: _____

Autorizo a utilização da minha voz, coletada nesta pesquisa, em áudio e/ou vídeo, inclusive de forma escrita, apenas para apresentar os resultados da pesquisa na UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro), sem fins lucrativos para a pesquisadora.

sim não

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do(a) participante menor: _____

Assinatura: _____

Nome da pesquisadora: MIRIAM FONTE BÔA FERRAZ MACHADO

Assinatura: _____

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) menor sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “Artes Visuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a obra de Athos Bulcão como processo criativo”, conduzida por Miriam Fonte Bôa Ferraz Machado. Este estudo tem por objetivo propor jogos e atividades de Artes Visuais que sejam apropriadas para crianças de 06 a 11 anos para estimular a criatividade infantil e contribuir com as aulas de Artes Visuais do 1º ao 5º ano. Para elaborar esses jogos e atividades usaremos as obras do artista brasileiro Athos Bulcão (1918-2008).

Ele/Ela foi selecionado(a) por estar dentro da faixa de idade que iremos abordar nesta pesquisa. A participação não é obrigatória. A qualquer momento, ele/ela poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

Os(as) alunos(as) participantes da aplicação dos jogos e das proposições artístico-pedagógicas poderão ser beneficiados com estímulos ao desenvolvimento de sua criatividade e ampliação do seu repertório imagético, e de informações, sobre diferentes linguagens visuais e sobre o artista brasileiro Athos Bulcão.

Os riscos da pesquisa para as crianças participantes consistem em serem submetidos a atividades pedagógicas que não desenvolvam a criatividade como planejado, nesse caso as propostas serão reformuladas e reaplicadas para sanar a deficiência gerada.

A participação dos alunos nesta pesquisa consistirá em realizar as atividades artístico-pedagógicas propostas pela professora/pesquisadora Miriam Fonte Bôa Ferraz Machado no Centro Educacional Thuty. A participação na pesquisa não é remunerada nem implicará em gastos para os participantes.

Os dados obtidos por meio dessa pesquisa serão confidenciais e não serão divulgados em nível individual, visando assegurar o sigilo de participação.

Na divulgação dos resultados desta pesquisa será necessário utilizar a imagem do aluno(a) em foto e/ou vídeo e/ou a gravação feita em áudio e/ou vídeo, inclusive de forma escrita. Você precisa concordar com esse procedimento, mas também existe a opção de permitir apenas a participação do(a) menor nas atividades da pesquisa sem a divulgação de sua imagem ou voz. As imagens e as vozes dos(as) alunos(as) só serão usadas para apresentar os resultados da pesquisa na universidade para qual está sendo feita (UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro), sem fins lucrativos para a pesquisadora.

A pesquisadora responsável se compromete a tornar públicos nos meios acadêmicos e científicos os resultados obtidos de forma consolidada sem qualquer identificação dos indivíduos participantes.

Caso você autorize o(a) menor sob sua responsabilidade a participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável/coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto, agora ou a qualquer momento.

Contatos do pesquisador responsável: Miriam Fonte Bôa Ferraz Machado (mestranda)

E-mail: meldigo@hotmail.com Telefone: (21)971241606

Contatos da instituição responsável (PPGEB – CAp/UERJ – Programa de Pós-graduação de Ensino em Educação Básica): rua Barão de Itapagipe, nº 96, Rio Comprido, Rio de Janeiro.

E-mail: secretaria.ppgheb.capuerj@gmail.com Telefone: (21)23338169

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona as segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Rubrica do participante

Rubrica do pesquisador

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do(a) menor sob minha responsabilidade nesta pesquisa e autorizo sua participação.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do(a) participante menor: _____

Nome do(a) Responsável: _____

Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: MIRIAM FONTE BÔA FERRAZ MACHADO

Assinatura: _____

Como já mencionado acima, você pode apenas autorizar a participação do(a) menor sob sua responsabilidade na pesquisa e não autorizar o uso da imagem e/ou da voz dele(a), fica a seu critério. Caso permita o uso da imagem e/ou do som é necessário assinar a(s) autorização(ões) abaixo:

Autorizo a utilização da imagem do(a) menor sob minha responsabilidade, coletada nesta pesquisa, em foto e/ou vídeo, apenas para apresentar os resultados da pesquisa na UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro), sem fins lucrativos para a pesquisadora.

sim não

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do(a) participante menor: _____

Nome do(a) Responsável: _____

Assinatura: _____

Nome da pesquisadora: MIRIAM FONTE BÔA FERRAZ MACHADO

Assinatura: _____

Autorizo a utilização da voz do(a) menor sob minha responsabilidade, coletada nesta pesquisa, em áudio e/ou vídeo, inclusive de forma escrita, apenas para apresentar os resultados da pesquisa na UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro), sem fins lucrativos para a pesquisadora.

sim não

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do(a) participante menor: _____

Nome do(a) Responsável: _____

Assinatura: _____

Nome da pesquisadora: MIRIAM FONTE BÔA FERRAZ MACHADO

Assinatura: _____

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Artes Visuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a obra de Athos Bulcão como processo criativo

Pesquisador: Miriam Fonte Bôa Ferraz Machado

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 60461522.9.0000.5282

Instituição Proponente: Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.648.566

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa desenvolvido pelo CAP-UERJ, anteriormente analisado.

Objetivo da Pesquisa:

Propor jogos e atividades de criação artística que sejam apropriadas para crianças de 06 a 11 anos, a partir das obras e do processo criativo de Athos Bulcão (1918-2008), de modo que estimulem o desenvolvimento da criatividade infantil e dinamizem o ensino de Artes Visuais nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Presentes nas informações do projeto, mas não nos termos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de interessante proposta pedagógica no campo da educação visual no ensino básico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As pendências anteriormente apontadas foram resolvidas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, a COEP deliberou pela aprovação deste projeto, visto que não há implicações éticas.

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. Sl 3018			
Bairro: Maracanã	CEP: 20.559-900		
UF: RJ	Município: RIO DE JANEIRO		
Telefone: (21)2334-2180	Fax: (21)2334-2180	E-mail: coep@sr2.uerj.br	



Continuação do Parecer: 5.648.566

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para setembro de 2023. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Tendo em vista a legislação vigente, o CEP recomenda ao(à) Pesquisador(a): Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e/ou no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para análise das mudanças; informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa; o comitê de ética solicita a V.S.^a que encaminhe a esta comissão relatórios parciais de andamento a cada 06 (seis) meses da pesquisa e, ao término, encaminhe a esta comissão um sumário dos resultados do projeto os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1963958.pdf	10/09/2022 15:31:51		Aceito
Outros	Documento_Carta.doc	10/09/2022 15:29:20	Miriam Fonte Bça Ferraz Machado	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TAI.pdf	10/09/2022 15:24:24	Miriam Fonte Bça Ferraz Machado	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TA_menor.docx	10/09/2022 15:22:59	Miriam Fonte Bça Ferraz Machado	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.docx	10/09/2022 15:14:51	Miriam Fonte Bça Ferraz Machado	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	10/09/2022 15:14:08	Miriam Fonte Bça Ferraz Machado	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Plataforma_Brasil.pdf	30/06/2022 10:54:30	Miriam Fonte Bça Ferraz Machado	Aceito

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ºand. Sl 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br



Continuação do Parecer: 5.648.566

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 16 de Setembro de 2022

Assinado por:
ALBA LUCIA CASTELO BRANCO
(Coordenador(a))

Endereço: Rua São Francisco Xavier 524, BL E 3ªand. Sl 3018
Bairro: Maracanã **CEP:** 20.559-900
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2334-2180 **Fax:** (21)2334-2180 **E-mail:** coep@sr2.uerj.br