

# Novos estudantes na velha sala de aula: o ensino da arte e tecnologia, entre institucionalização e mundos possíveis

Raquel Rennó

---

## Resumo

189

Seis alunos de três universidades federais, em distintas etapas do curso de artes visuais (segundo, quinto e sétimo semestres), foram entrevistados sobre a pertinência do currículo ou da abordagem de conteúdos do curso. Projetos em arte, ciência e tecnologia surgem dentro e fora dos centros acadêmicos. Esses projetos realizam-se nos chamados *labs* (*hacklabs*, *fablabs*, *medialabs*), conduzidos por pesquisadores que compartilham a ética do ativismo *hacker*, segundo a qual todo o conhecimento deve ser aberto e compartilhado. No entanto, nota-se a ausência de discussões que contextualizem as iniciativas e os movimentos intrinsecamente relacionados com o ativismo artístico dentro da cultura digital, os quais militam pelo *software* livre e por modos de trabalho coletivo.

Palavras-chave: arte; tecnologia; ativismo *hacker*; curso; artes visuais.

## **Abstract**

***New students in the old classroom: the teaching of art and technology between institutionalization and possible worlds***

*Six students from three federal universities, in different stages of the course of visual arts (second, fifth and seventh semesters), were interviewed about the*

*relevance of the curriculum or the approach of the course content. Projects in art, science and technology arise inside and outside academia. These projects are developed in so-called labs (hacklabs, fablabs, medialabs), conducted by researchers who share the hacker activism ethics, whereby all knowledge must be open and shared. However, there is an absence of discussions that contextualize initiatives and movements closely related to artistic activism within the digital culture, which militate for free software and collective working methods.*

*Keywords: art; technology; hacker activism; course; visual arts.*

---

O que conhecemos por mercado da arte, com base no que é institucionalizado e legitimado por casas de leilões de arte, colecionadores privados e corporativos, curadores, comerciantes de arte, galeristas, consultores especializados e analistas de mercado, possui notória relação com a própria História da Arte, que também seleciona alguns artistas e obras em detrimento de outros, tornando oficial um certo percurso. Garrett (2014) menciona que “a elite da arte e suas hierarquias, dependentes de suas marcas, rechaçam outros tipos de arte e os tratam como uma ameaça às suas franquias de base econômica”.<sup>1</sup> Esse processo desvela um mecanismo de silenciamento que busca a manutenção de certos procedimentos e circuitos que definem o que é arte e o que é o artista. Shollet (2011) compara essa arte que “fica de fora” à matéria escura da astronomia, que é invisível, mas ao mesmo tempo compõe aproximadamente 84% do espaço.

Não é difícil perceber a relação entre esse panorama e o funcionamento das instituições acadêmicas. As instituições de ensino, ao adotarem os critérios da história oficial e/ou do mercado da arte, incorporam consciente ou inconscientemente essa estrutura ao currículo. Os cursos de arte de modo geral (e de modo acentuado no Brasil) ainda trazem uma visão enrijecida e muitas vezes antiquada do que é a arte, ancorada em um tempo e espaço alheio à vida do estudante. De acordo com Lazzarin (2009, p. 4):

A arte contemporânea propõe sentidos que não mais são comportados na definição tradicional das belas-artes. A aproximação entre arte e cotidiano, a democratização do acesso e a valorização das práticas artísticas dos diferentes contextos são aspectos do processo de desmistificação e dessacralização que a experiência com arte vem sofrendo. Entretanto, esse movimento de ruptura com o tradicional e o estabelecido, de maneira geral, não costuma ter correspondência no ensino de AV (arte visuais) ou de EM (educação musical). Eles conservam um anacronismo romântico que acaba por potencializar a sua rejeição, seja pelas políticas públicas, seja pelos projetos político-pedagógicos das escolas, ou pela abordagem que grande parte dos professores tem sobre essas disciplinas.

---

<sup>1</sup> “The art elite, and its hierarchies dependent on their brands, stand strong against (other) art and is treated as a threat to their own, economic based franchises.”

## Alunos de artes visuais fora dos grandes centros

Ao se ampliarem os programas de expansão do acesso às universidades públicas e com a criação de novas universidades e cursos fora das grandes capitais, principalmente a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007, cria-se um novo panorama de estudantes, muito mais amplo e complexo. A questão de como os professores (em aula ou no currículo geral) lidam com a somatória da experiência do estudante, de sua vida em sociedade, e o que a arte pode lhe oferecer toma relevo. Dessa forma, a arte que se apresenta como alheia ao contexto local não dialoga com esses estudantes, está suspensa em imaterialidade.

Para uma compreensão maior das experiências de alunos de artes visuais fora dos grandes centros, foram realizadas seis entrevistas em profundidade que compõem a fase exploratória, de modo a direcionar uma pesquisa iniciada em janeiro de 2015, a qual deve contar, no futuro, com uma fase quantitativa. Os entrevistados, em distintas etapas do curso (segundo semestre, quinto semestre, sétimo semestre), são estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), instituições que foram criadas ou tiveram seus cursos ampliados a partir do Reuni. Essas entrevistas trataram temas como:

- quais as razões para a escolha de um curso de artes visuais;
- quais os interesses atuais dentro do que foi apresentado no curso (seja no programa de curso, seja em projetos de extensão, eventos acadêmicos, projetos de iniciação científica, etc.);
- como imaginam seu futuro profissional.

Os temas gerais serviram de ponto de partida para que os alunos trouxessem críticas e dúvidas sobre a própria pertinência do currículo ou da abordagem de conteúdos do curso, mas em muitos casos eles questionavam se estavam aptos para aquele currículo. A aluna C menciona: “Eu inscrevi trabalho em festivais, editais. E eu senti que estava traindo alguma coisa em mim. Porque tem toda uma rede por detrás disso, e, se você não é parte desta rede, tem uma sensação de instabilidade, de que você está lá por acaso”.

Em meio a essa disputa, os alunos de arte estão bastante preocupados com sua sobrevivência, e certamente essa não é uma preocupação menor. Talvez não fosse prioritária entre estudantes que pertenciam às classes mais abastadas, quando a aprendizagem da arte estava limitada a eles. Para os entrevistados, o panorama se complica à medida que eles começam a se familiarizar com o mercado da arte e a compreender seu mecanismo excludente e elitista, um gargalo pelo qual muitos sabem que não passarão. O círculo de expertos que domina os parâmetros da fruição e da experiência estética está distante do cotidiano dos estudantes e se apresenta como uma abstração. A citação de Barbosa (2005, p. 300) sobre o papel da arte mostra claramente esse paradoxo: “a arte capacita um homem ou uma mulher a não

serem estranhos em seu meio ambiente nem estrangeiros no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo”. Como entender esse papel em um ambiente onde o contexto que se traz está fora do cotidiano dos estudantes? A aluna B, por exemplo, menciona: “O que é história da arte no nosso curso? A história da arte eurocêntrica, a do homem branco. Onde está nossa cultura nesta história?”.

No mundo todo, vemos artistas que utilizam o contexto de miséria local para desenvolver obras como pano de fundo para alçar interesse internacional ou organizam projetos educativos em comunidades carentes, muitas vezes incorrendo no que aponta Barbosa (2005, p. 301): “voluntários e artistas acrescentam mais um nível de exploração aos já tão explorados, apesar das boas intenções – porque não sabem lidar com comunidade nem com a aprendizagem de arte”. O que fazer quando os tradicionalmente excluídos deixam de ser tema das obras de arte ou grupo atendido por projetos sociais e assumem a função ativa de artistas em formação?

É fundamental que o professor entenda que nesses casos os estudantes vêm, em grande parte, de uma experiência de escola pública em que o ensino das artes, embora regulamentado desde 1971 pela Lei nº 5.692, não raro é ministrado por professores que não estudaram artes, sendo o componente utilizado para complementar horas de professores de outras áreas.<sup>2</sup> Mesmo nos casos em que o professor de artes esteja presente, falta infraestrutura, espaço e material adequado para as práticas de aulas.

Esse panorama é bastante diferente nos cursos de graduação em artes visuais. A arte deixa de ser um elemento ornamental ou mesmo periférico do currículo e se torna o foco do trabalho. A pressão que os estudantes de arte sofrem para apresentar produtos fechados, como obras e exposições finalizadas, contribui com a ideia de que apenas a institucionalização é o caminho possível. Essa institucionalização, por um lado, limita o campo de experiências do aluno e, por outro, abre caminho para um fazer individualizado que oculta processos que são, em sua maioria, coletivos. O aluno é estimulado a desenvolver uma assinatura pessoal que apaga as marcas da construção coletiva de suas pesquisas e obras, um processo que deveria definir o próprio resultado. A aluna A relata: “Não adianta falar: eu produzo arte interativa, portanto quem participa da obra também é artista, se o único que se legitima aí é quem propõe, quem assina”.

### **Da sala de aula ao *hackerspaces***

As experimentações em arte e tecnologia, consideradas por Garrett “a mais contemporânea das práticas artísticas”, vêm ocorrendo desde o fim dos anos 1960 (no Brasil, Waldemar Cordeiro já experimentava com arte e computação desde 1968) e, assim como o mercado da arte continua bastante refratário a essas práticas, o mundo acadêmico também não se mostra preparado para incorporá-las para além do mero uso instrumental das tecnologias em experimentações artísticas.

<sup>2</sup> Pesquisa realizada mostra que no ensino fundamental os professores de língua portuguesa são maioria no ensino de artes (Cf. Subtil, 2009).

Exatamente por ter as tecnologias digitais como objeto e não apenas meio, a arte digital tem um caráter intrinsecamente político. O grande mercado domina a produção de computadores, *tablets*, celulares, *games* e gera a compreensão de que só tem acesso à tecnologia quem pode comprar. As redes sociais estão presentes na vida de muitos jovens e a sensação é a de que “as novas gerações já nascem conectadas”.<sup>3</sup> Mesmo projetos como a parceria entre o Facebook e o governo brasileiro para trazer acesso à internet para a região de Heliópolis em São Paulo é definida como “um programa de inclusão digital”, ainda que o acesso aos conteúdos esteja limitado ao que será predefinido entre o governo e a empresa, sem a voz da comunidade e sem a característica da *web* como deveria ser, isto é, de livre acesso. Parafraçando Thacker (2006), se o artista que trabalha nessas intersecções não atentar para sua responsabilidade como agente crítico da cultura digital, corre o risco de se tornar um mero relações-públicas da indústria tecnológica. O ensino da arte também pode servir como um elemento domesticador. Subtil (2012, p. 127), ao analisar a obrigatoriedade da “educação artística” em plena ditadura, observa que essa proposta “veio revestida de um discurso centrado no desenvolvimento individual dos educandos, embasada num caráter técnico-científico e com um planejamento rigoroso que escamoteava a crítica e a contradição”.

Se o caráter autorreferente e individualizante da arte vem sendo questionado desde o início do século 20, o cenário das produções e das experimentações artísticas vem se tornando mais complexo com o advento dos projetos em arte, ciência e tecnologia, desenvolvidos dentro e fora dos centros acadêmicos. Nesse âmbito, destacam-se as propostas realizadas nos chamados *labs* (*hacklabs*, *fablabs*, *medialabs*) por pesquisadores das mais variadas áreas que compartilham da ética do ativismo *hacker*, segundo a qual todo o conhecimento deve ser aberto e compartilhado.

Em meio a experimentações com programação, *hardware hacking*, física, química, matemática, fotografia, sistemas de segurança, robótica, nesses espaços o enfoque artístico dos trabalhos ocorre com maior ou menor protagonismo, embora esteja no fundo da maioria dessas propostas, se levarmos em consideração que “re-situar os processos e espaços da arte como práticas de pesquisa propõe uma relação com a arte que não privilegia a percepção visual ou julgamento estético, mas enfatiza a participação e transformação intelectual e discursiva dos participantes” (Kelley, 2011, p. 271).

Desde seu início, os *hacklabs/hackerspaces* já combinavam o uso das tecnologias digitais com práticas e saberes do cotidiano, além de um profundo envolvimento com o ativismo político. Lallement (2015) identificou, em seu levantamento sobre as origens dos *labs e hackerspaces*, que os trabalhos de ativismo *hacker* desde os anos 70, em São Francisco, já apresentavam uma faceta performática de caráter artístico e político contra o pensamento liberal e individualista que lá emergia, principalmente a partir das ideias da escritora Ayn Rand e do grupo de jovens empreendedores da área de tecnologia, que se concentraram no chamado Vale do Silício.

<sup>3</sup> Uma prova de como essa afirmação já se tornou clichê pode ser vista na busca pela frase no Google, que retorna em torno de 300 mil resultados de busca (cf. <[https://www.google.com.br/search?q=as+novas+gera%C3%A7%C3%B5es+s%C3%A1+nascem+conectadas&ie=utf-8&oe=utf-8&gws\\_rd=cr&ei=0ol8VYTcAse5ggTajYHICw](https://www.google.com.br/search?q=as+novas+gera%C3%A7%C3%B5es+s%C3%A1+nascem+conectadas&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=0ol8VYTcAse5ggTajYHICw)>).

Experimentar livremente e compartilhar o conhecimento desenvolvido é um ato que implica compromisso e luta constante. O estudante de arte deve estar ciente dessas questões, que é onde a “matéria escura” da produção artística atua (mesmo antes do advento das tecnologias digitais). A história da arte sob o viés do ativismo artístico deve ser estudada e discutida como elemento vivo e não congelado em categorias como “vanguardas”, em que a produção estética esteja descontextualizada do ambiente político onde foi germinada. Os erros nos processos, as falhas, o papel do acaso na produção artística e no próprio processo de aprendizado também devem ter sua relevância explicitada, em detrimento do discurso do talento genial do artista. Altman (2014) expressa alguns mecanismos de trabalhos que ocorrem em um *lab*, dizendo que “montar coisas de um modo diferente do seu propósito inicial é ser um *hacker*”. Esses processos de subversão arriscam com o resultado inesperado. E segue dizendo: “*hackear* tem a ver com fracasso. Eu só aprendi a ser *hacker* depois de fracassar muito”.

Nas entrevistas com os alunos de artes visuais, notou-se que o agente motivador para a escolha de cursos de arte na graduação vem da familiaridade e do interesse em desenhar. O desenho é algo que pode ser realizado facilmente dentro e fora da escola e não exige necessariamente muitos recursos do aluno. Isso lhe permite desenvolver a prática em diversos momentos e lugares. Ainda que esses mesmos entrevistados tenham, em quase sua totalidade, deixado o desenho e se interessado por outros processos que conheceram durante os cursos de graduação, é importante pensar nas possibilidades de se acessarem os meios expressivos e na importância de se ter em mente processos que possam ser replicados e subvertidos pelos alunos dentro e fora da instituição de ensino. Daí, o uso de tecnologias *low tech*, recicladas e abertas, mostra mais uma vez sua importância. Fazer com que o aluno saia da graduação dependente das tecnologias proprietárias *high tech* pode na verdade impossibilitar a continuidade de seu trabalho como artista ou obrigá-lo a seguir o fluxo de trabalho determinado por essas ferramentas.

Existem muitas iniciativas de pesquisadores e professores em programação voltadas às artes que oferecem programas, *plugin*, aplicativos, *hardwares* abertos (total ou parcialmente) para uso entre estudantes e aficionados. O movimento *maker* (pessoas que trabalham principalmente com elétrica e eletrônica dentro da ideia do faça-você-mesmo) estimula uma indústria crescente, chamada por Anderson (2014), editor da revista *Wired*, de “a nova Revolução Industrial”. Da mesma forma, a biotecnologia *DIY* (*do it yourself* – faça você mesmo) desponta como um nicho dentro do movimento *maker* que, em muitos casos, vem sendo impulsionada por artistas e coletivos. Essas práticas são celebradas em sua maioria como alternativas para o desenvolvimento de propostas abertas e exigem uma participação maior de quem está envolvido no processo de aprendizagem. No entanto, a luta contra a apropriação da cultura *maker* pelo mercado ou pela indústria armamentista vem simplificando sua proposta, fazendo com que a ideia inicial que se relacionava com o *Diwo* (*do it with others* – faça com os outros) seja entendida como estímulo a projetos de inovação comercial de cunho mais individualista, isto é, passa-se do foco no processo para o foco no produto. Essa questão vem sendo apontada por vários especialistas, incluindo Mitch Altman, um dos pioneiros da área (cf. Morozov, 2014; Parker, 2014).

## Conclusão

Esse panorama reforça que a abordagem das tecnologias pelas instituições de ensino deve ser feita sempre de modo a permitir aos estudantes compreenderem o cenário geral e as distintas forças que constantemente nele operam. Muitos cursos de artes visuais já apresentam projetos de extensão ou mesmo componentes dentro do programa do curso que trabalham com essas ferramentas. No entanto, nota-se a ausência de discussões que contextualizem essas iniciativas e esses movimentos intrinsecamente relacionados com o ativismo artístico dentro da cultura digital, os quais militavam e militam pelo *software* livre e por modos de trabalho coletivo. Fazer um recorte para incluir as ferramentas tecnológicas, ainda que abertas, como disciplinas independentes, e delas retirar o contexto político de onde surgiram, não contribui para a formação crítica do artista nem para a compreensão da importância da aprendizagem dos meios digitais como elemento crítico para gerar reflexão sobre as artes ou mesmo sobre a cultura contemporânea na atualidade. Ao se priorizarem infraestrutura e ferramentas ao invés do contexto crítico, as tecnologias digitais serão apenas mais um mecanismo de manutenção do conhecimento já existente e legitimado.

Talvez o ambiente não formal responda ao problema da institucionalização da arte nas universidades e sua submissão ao sistema do mercado. As propostas apresentadas pelos *medialabs*, *hackerspaces*, etc. podem mostrar às instituições de ensino um caminho para superar a compreensão da arte como uma ornamentação, um enxerto que se acopla a várias áreas de conhecimento. Para isso, devem considerar que várias áreas de conhecimento atravessam a arte (como já vem ocorrendo fora da academia e das instituições artísticas tradicionais que não respeitam nem operam na separação do saber em disciplinas) e se ressignificam a partir dela.

Gene Ray (2011) diz que “como estrato social da produção cultural, os artistas reúnem um perigoso arranjo de capacidades. Na verdade são capacidades humanas que para a maioria das pessoas encontram-se bloqueadas”. O modo de controlar esse “grupo ameaçador” reside em capturá-lo nas estruturas de controle que priorizam a competição e a exclusão e que recompensam “os escolhidos” com a aura do gênio de talento nato. As instituições de ensino de arte devem expor esses mecanismos, propor linhas de fuga ao currículo tradicional e se abrir para as novas experiências que vem ocorrendo fora da academia e que muitas vezes já são parte do cotidiano dos novos estudantes, mostrando que o futuro para eles é vasto e que deles, em um trabalho conjunto, podem surgir muitos mundos possíveis. Mundos que não lhes serão dados e que nunca surgirão fora de um compromisso constante com o que é comum.

## Referencias bibliográficas

---

ALENCASTRO, Catarina. Dilma e Zuckerberg anunciam parceria para levar internet a brasileiros de baixa renda. *O Globo [online]*, 10 abr. 2015. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/mundo/dilma-zuckerberg-anunciam-parceria-para-levar-internet-brasileiros-de-baixa-renda-15842029>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

- ANDERSON, Chris. *Makers: the new industrial revolution*. New York: Crown Business, 2014.
- ALTMAN, Mitch. The hackerspace movement [Video]. In: TED Bruxelas, 14 Nov. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WkiX7R1-kaY>. Acesso em: 20 jan. 2015.
- ALTMAN, Mitch. The importance of failure. [Video]. In: RECONTRES MONDIALES DU LOGICIEL LIBRE, 15<sup>ème</sup>, 2014, Montpellier. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hwuqr8aeyo>. Acesso em: 15 dez. 2014.
- BARBOSA, Ana Mae. Depoimento. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 30, p. 299-301, jul./dez. 2005.
- DEWEY, John. *Art as experience*. Londres: Perigee Books, 2009.
- GARETT, Marc. *DIWO (do-it-with-others): artistic co-creation as a decentralized method of peer empowerment in today's multitude*. [online] 12 Feb. 2014. Disponível em: <http://marcgarrett.org/2014/02/12/diwo-do-it-with-others-artistic-co-creation-as-a-decentralized-method-of-peer-empowerment-in-todays-multitude/>. Acesso em: 10 jun. 2015.
- GROSS, Martin. New natures and old science: hands-on practice and academic research in ecological restoration. *Science Studies*, v. 15, n. 2, 2002.
- KELLEY, Lindsay. *The bioart kitchen: art, food and ethics*. 2009. 294f. Thesis (Ph.D in the History of Consciousness) – University of California, Santa Cruz, 2009.
- LALLEMENT, Michel. *L'age du faire: hacking, travail, anarchie*. Paris: Seuil, 2015. (La couleur des idées).
- LAZZARIN, Luís Fernando. Problematizações sobre o ensino de artes visuais e a educação musical. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 1-17, mar. 2009.
- MACHADO, Milton. Entrevista a Fernanda Lopes. *Dardo*, Barcelona, n. 25, mar. 2015.
- McKENZIE, A. *Cutting code: software and sociality*. New York: Peter Lang, 2006.
- MOROZOV, Eugeny. Making it. *New Yorker*, 13 Jan. 2014. Disponível em: <http://www.newyorker.com/magazine/2014/01/13/making-it-2>. Acesso em: 10 jun. 2014.
- PARKER, Emily. The Chinese government is investing heavily in the Maker Movement. *Future Tense*, 10 May 2014. Disponível em: [http://www.slate.com/blogs/future\\_tense/2014/05/14/the\\_chinese\\_government\\_is\\_investing\\_heavily\\_in\\_the\\_maker\\_movement.html](http://www.slate.com/blogs/future_tense/2014/05/14/the_chinese_government_is_investing_heavily_in_the_maker_movement.html). Acesso em: 10 jun. 2015.

RAY, Gene. Art schools burning & other songs of love and war. *Leftcurve*, 2011. Disponível em: <<http://www.leftcurve.org/lc30webpages/Avantgarde.html>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

SHOLETTE, Gregory. *Dark matter: art and politics in the age of enterprise culture* Londres: Pluto Press, 2011. (Marxism and Culture).

STERLING, B. *The hacker crackdown: Law and disorder on the eletronic frontier*, New York: Bantam Books, 1993.

SUBTIL, Maria José Dozza. Educação e arte: dilemas da prática que a história pode explicar. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 185-194, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/issue/current>>. Acesso em: 25 maio 2010.

SUBTIL, Maria José Dozza. A Lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. *Revista Brasileira de História e Educação*, Campinas, v. 12, n. 3 (30), p. 125-151, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2013.006>>.

THACKER, Eugene. *The global genome: biotechnology, politics and culture*. Cambridge, USA: MIT Press, 2006.

---

Raquel Rennó, doutora em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora adjunta do Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e do mestrado em Artes, Cultura e Linguagens da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Também é consultora dos cursos de extensão universitária em Arte e Tecnologia da Universidad Oberta de Catalunya (UOC), pesquisadora do CNPq, do Institut Català D'Antropologia (ICA, Barcelona) e do International Center for Info Ethics (ICIE, ZKM, Karlsruhe). Participa de projetos de pesquisa e experimentação em cultura digital com artistas e pesquisadores latino-americanos e europeus na Associação Cultural ZZZINC.

[www.raquelrenno.net](http://www.raquelrenno.net)      [raquelrenno@gmail.com](mailto:raquelrenno@gmail.com)

Recebido em 7 de agosto de 2015

Aprovado em 21 de agosto de 2015