

Revista GEARTE

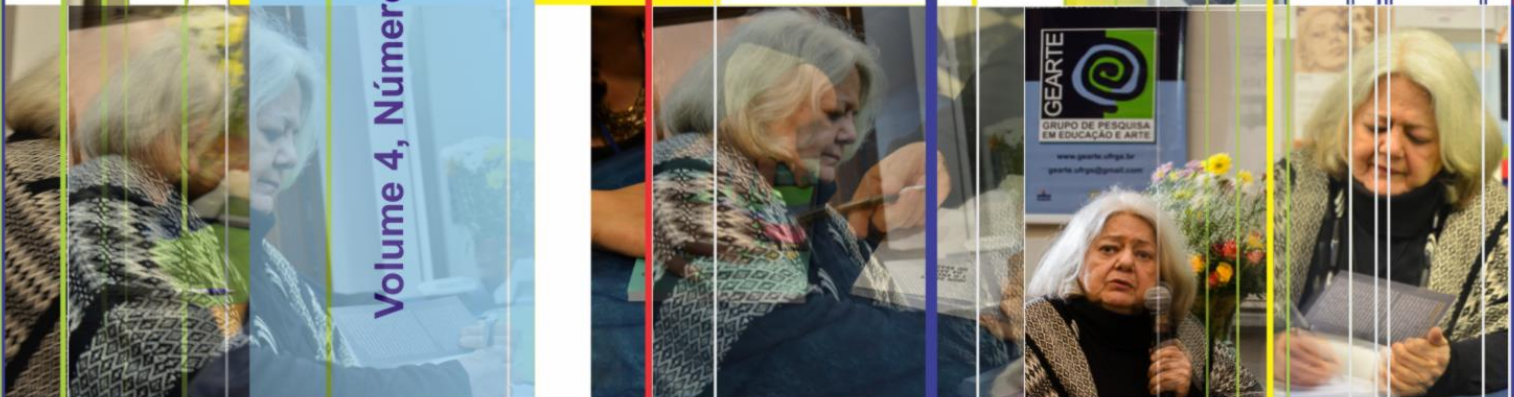
Revista do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte do
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

maio/ago. 2017



Abordagem Triangular: territórios e perspectivas Arte/Educativas

Volume 4, Número 2



Abordagem Triangular: territórios e perspectivas Arte/Educativas

Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 156-369, maio/ago. 2017.

EXPEDIENTE

A Revista GEARTE é um periódico quadrimestral sob a responsabilidade do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Reitor: Rui Vicente Oppermann

Faculdade de Educação

Diretor: Cesar Valmor Machado Lopes

Programa de Pós-graduação em Educação

Coordenador: Luis Henrique Sacchi dos Santos

Editora-Chefe

Analice Dutra Pillar - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

Editoras Associadas

Maria Helena Wagner Rossi - Universidade de Caxias do Sul (UCS), Caxias do Sul/RS, Brasil
Marília Forgearini Nunes - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil
Andrea Hofstaetter - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil
Flávia Bastos - University of Cincinnati (UC), Cincinnati, Estados Unidos

Editoras Assistentes

Gabriela Bon - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil
Tatiana Telch Evalte - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

Conselho Científico Nacional

Ana Mae Barbosa, Universidade de São Paulo (USP) / Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo/SP, Brasil
Ana Marta Meira, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil
Celso Vitelli, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil
Denise Grinspum, Museu Castro Maya (MCM), Rio de Janeiro / RJ, Brasil
Gilvânia Maurício Dias Pontes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal/RN, Brasil
Leda Maria de Barros Guimarães, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia/ GO, Brasil
Lucia Gouvêa Pimentel, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte/MG, Brasil
Lucia Teixeira de Siqueira e Oliveira, Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói/RJ, Brasil
Lucimar Bello Pereira Frange, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo/SP, Brasil
Luciana Gruppelli Loponte, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil
Marcos Villela Pereira, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre/RS, Brasil
Maria Isabel Petry Kehrwald, Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE), Montenegro/RS, Brasil
Maria Lúcia Batezat Duarte, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis/SC, Brasil
Marion Divério Faria Pozzi, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil
Moema Lúcia Martins Rebouças, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES, Brasil
Mirian Celeste Martins, Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACKENZIE), São Paulo/SP, Brasil
Nadja de Carvalho Lamas, Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville/SC, Brasil
Regina Maria Varini Mutti, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil
Rejane Reckziegel Ledur, Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Canoas/RS, Brasil
Rita Inês Petrykowski Peixe, Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC Campus de Itajaí), Itajaí/SC, Brasil
Rosângela Fachel de Medeiros, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen/RS, Brasil
Sandra Regina Ramalho e Oliveira, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis/SC, Brasil
Umbelina Duarte Barreto, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

Conselho Científico Internacional

Fernando Hernández, Universidad de Barcelona (UB), Barcelona, Espanha
Imanol Aguirre Arriaga, Universidad Pública de Navarra, Navarra, Espanha
Lourenço Eugênio Cossa, Universidade Pedagógica, Maputo, Moçambique
María Acaso López-Bosch, Universidad Complutense de Madrid (UCM), Madrid, Espanha
Michael Parsons, Ohio State University (OSU), Columbus e University of Illinois (UIUC), Urbana-Champaign, Estados Unidos
Norman Freeman, University of Bristol, Bristol, Reino Unido
Raquel Ribeiro dos Santos, Fundação Caixa Geral de Depósito (Culturgest), Lisboa, Portugal
Ricardo Marín-Viadel, Universidad de Granada (UGR), Granada, Espanha
Ricardo Rubiales García Jurado, Consejo Estatal para la Cultura y las Artes (CECA), Pachuca, Hidalgo, México
Teresa Torres Eça, Universidade do Porto (UP), Porto, Portugal

Revisoras

Liane Batistela Kist - Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), Santa Maria/RS, Brasil
Najara Ferrari Pinheiro - Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), Santa Maria/RS, Brasil
Noara Bolzan Martins - Centro Universitário Franciscano (UNIFRA), Santa Maria/RS, Brasil

Diagramador

Edson Leonel de Oliveira - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

Bolsista

Thaís Dias Medeiros - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

Capa

Umbelina Barreto - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS, Brasil

Apoio

Programa de Apoio à Edição de Periódicos PAEP / UFRGS

Contatos

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa em Educação e Arte - GEARTE
Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, sala 727 - Centro, CEP 90046-900, Porto Alegre/RS
Revista: <http://www.seer.ufrgs.br/gearte>
Site do grupo: <http://www.ufrgs.br/gearte>
Telefone: (51) 3308-4145
E-mail: gearte.ufrgs@gmail.com

SUMÁRIO

Editorial	161
Analice Dutra Pillar (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)	
Andrea Hofstaetter (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)	
Maria Helena Wagner Rossi (Universidade de Caxias do Sul — UCS, Caxias do Sul/RS, Brasil)	
Marília Forgearini Nunes (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)	
Abordagem Triangular: territórios e perspectivas Arte/Educativas	
Apresentação – Abordagem Triangular: territórios e perspectivas Arte/Educativas	163
Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo (Universidade Federal Rural de Pernambuco — UFRPE, Garanhuns/PE, Brasil)	
Fernanda Pereira da Cunha (Universidade Federal de Goiás — UFG, Goiânia/GO, Brasil)	
Inquietações e mudanças na Educação Artística: mais de que nunca uma urgência.....	169
José Carlos de Paiva (Universidade do Porto — UP, Porto, Portugal)	
Abordaje Triangular desde un Episteme Decolonial.....	181
Ramón Cabrera Salort (Universidad Autónoma de Nuevo León — UANL — Monterrey, México)	
Retomando – A arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar o seu cotidiano – a partir da ideia: Incerteza Viva.....	192
Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo (Universidade Federal Rural de Pernambuco — UFRPE, Recife/PE, Brasil)	
Abordagem Triangular em Diálogo com o Tempo: pegadas no passado, passos para o futuro...207	
Fernanda Pereira da Cunha (Universidade Federal de Goiás — UFG, Goiânia/GO, Brasil)	
Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais: uma teoria complexa em permanente construção para uma constante resposta ao contemporâneo	220
Maria Christina de Souza Lima Rizzi (Universidade de São Paulo — USP, São Paulo/SP, Brasil)	
Mauricio da Silva (Universidade de São Paulo — USP, São Paulo/SP, Brasil)	
O círculo (Isabel Allende), o quadrado (Antonio Dias) e o triângulo (Ana Mae Barbosa)	231
Terezinha Losada (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro — UNIRIO, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)	
Leitura de bonitezas: uma abordagem estética e ética para o ensino da arte brasileiro	246
Rita Luciana Berti Bredariolli (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita — UNESP, São Paulo/SP, Brasil)	
Abordagens triangulares: reflexões sobre a aprendizagem triangular da arte.....	258
José Minerini Neto (Pesquisador Independente)	
Articulação entre a Abordagem Triangular e a Teoria dos Campos Conceituais: propondo diálogos entre a didática e a psicologia cognitiva	269
Andressa Xavier Zinato de Carvalho (Universidade Federal de São João Del Rei, UFSJ, São João Del Rei/MG, Brasil)	
Gabriel Dias de Carvalho Junior (Instituto Federal de Minas Gerais, IFMG, Ouro Branco/MG, Brasil)	
Abordagem Triangular: ziguezagueando entre um ideário e uma ação reconstrutora para o ensino de artes	282
Sidiney Peterson (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita — UNESP, São Paulo/SP, Brasil)	
Rejane Galvão Coutinho (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita — UNESP, São Paulo/SP, Brasil)	
Abordagem Triangular e performance: reflexões e possibilidades pedagógicas na sala de aula.....	295
Amanda Caline da Silva Omar (Universidade Federal da Paraíba — UFPB, João Pessoa/PB, Brasil)	
Diogo José de Moraes Lopes Barbosa (Universidade Federal da Paraíba — UFPB, João Pessoa/PB, Brasil)	
Guilherme Barbosa Schulze (Universidade Federal da Paraíba — UFPB, João Pessoa/PB, Brasil)	

Abordagem Triangular e as narrativas de si: autobiografia e aprendizagem em Arte.....	307
Lucia Gouvêa Pimentel (Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)	
Abordagem canibal, antropofagia de conceitos	317
Paola Zordan (Universidade Federal do Rio Grande do Sul — UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)	
Ensaio Poético	
Abordagem Triangular	337
Regina Machado (Universidade de São Paulo — USP, São Paulo/SP, Brasil)	
Autobiografia	346
Ana Mae Tavares Bastos Barbosa (Universidade de São Paulo/Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo/SP, Brasil)	
Depoimento	362
Ana Amália Tavares Bastos Barbosa (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita — UNESP, São Paulo/SP, Brasil)	
Ensaio Visual	
Quem influencia quem?	364
Ana Amália Tavares Bastos Barbosa (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita — UNESP, São Paulo/SP, Brasil)	
Moacir José da Rocha Simplicio (Moa Simplicio) (Faculdades Metropolitanas Unidas — FMU, São Paulo/SP, Brasil)	

Editorial

Ao definir para o ano de 2017 a temática *Tendências contemporâneas do ensino de artes visuais*, a equipe da Revista GEARTE buscou criar uma rede, interconectando experiências realizadas em diversos contextos e países, através de suas afinidades teóricas. Este número, organizado pelo Prof. Dr. Fernando Azevedo (UFRPE) e pela Profa. Dra. Fernanda Cunha (UFG), enfoca a *Abordagem Triangular: territórios e perspectivas Arte/Educativas*.

A Abordagem Triangular é uma teoria em construção, elaborada pela Profa. Dra. Ana Mae Barbosa e disseminada por todo o país com reconhecimento internacional. Ao entrelaçar a criação artística, a leitura e a contextualização, essa teoria questiona e supera as abordagens anteriores do ensino da arte, pois concebe a arte como expressão e como cultura, em consonância com o pensamento contemporâneo. Os 13 artigos, o ensaio poético, a autobiografia, o depoimento e o ensaio visual que compõem esse número dizem respeito a reflexões e estudos produzidos em quase três décadas de existência da Abordagem Triangular no contexto do ensino da arte no Brasil.

Este número da Revista GEARTE se propõe a expor a fecundidade da Abordagem Triangular. Nos dicionários, a palavra fecundidade é definida como: qualidade do que é fecundo; fertilidade; abundância de produção ou de reprodução; facilidade de produzir, criar, ou inventar. Os trabalhos aqui publicados evidenciam a natureza fecunda dessa abordagem. Em cada um, uma forma de vê-la e de revelar suas possibilidades.

Pode-se dizer que a Abordagem Triangular configurou-se como uma resposta às demandas dos professores de Artes Visuais, no momento em que se assistia a decadência do Tecnicismo na educação brasileira. Ela veio renovar a, então, Educação Artística, inicialmente no campo das artes plásticas e visuais e, a seguir, nas demais artes. A prática docente na escola enfatizava um fazer por fazer, numa mistura de livre-expressão e ensino de técnicas descontextualizadas.

Inspirada em algumas experiências realizadas na Inglaterra (Critical Studies), no México (Escuelas al Aire Libre) e nos Estados Unidos (Discipline-Based Art Education/DBAE), a Abordagem Triangular traz um enfoque crítico em sua constituição. Com isso, mudou radicalmente os modos de pensar e fazer a docência em artes na escola e, conseqüentemente, nos museus.

No texto a seguir, *Abordagem Triangular: territórios e perspectivas Arte/Educativas*, Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo e Fernanda Pereira da Cunha apresentam cada um dos trabalhos, evidenciando como a Abordagem Triangular reverbera nos mais diversos contextos.

Gostaríamos de agradecer aos organizadores; aos autores; aos avaliadores, tradutores e revisores; a Regina Machado, pelo ensaio poético; a Ana Amália Tavares Bastos Barbosa, pelo texto/ depoimento e, juntamente com Moa Simplicio, pelo ensaio visual; a Umbelina Barreto, pelo design da capa; e a toda equipe do GEARTE.

Desejamos uma ótima leitura!

Analice Dutra Pillar (Editora-Chefe)

Andrea Hofstaetter (Editora Associada)

Maria Helena Wagner Rossi (Editora Associada)

Marília Forgearini Nunes (Editora Associada)

Abordagem Triangular: territórios e perspectivas Arte/Educativas

A leitura da imagem, desde os anos de 1980, é uma marca dos processos de ensino e de aprendizagem em Artes e Culturas Visuais em nosso país, mudança que ocorreu motivada pela teoria nomeada de Abordagem Triangular – criada por Ana Mae Barbosa. Ao partir desse ponto de vista histórico, a Revista GEARTE apresenta o número intitulado – *Abordagem Triangular: territórios e perspectivas Arte/Educativas* – com artigos e ensaios que apresentam significativas reelaborações dessa teoria.

Abre a Revista o artigo *Inquietações e mudanças na Educação Artística: mais de que nunca uma urgência*, elaborado por José Carlos de Paiva (Universidade do Porto, Portugal), em que o autor toma de empréstimo – obviamente para homenagear – o título do livro *Inquietações e mudanças no Ensino da Arte* organizado por Ana Mae Barbosa. José Paiva faz questão de destacar que escreveu seu belo trabalho na primeira pessoa, pois pensa o seu texto como exercício de reflexão. É, portanto, com essa atitude filosófica que convidamos o leitor a dialogar, não apenas como texto do autor português, mas com todos os outros textos apresentados.

Ao enfatizar o caráter pós-colonialista da Abordagem Triangular, temos o texto *Abordaje Triangular desde un episteme decolonial*, escrito por Ramón Cabrera Salort (Universidad Autónoma de Nuevo León, México). Salort diz que a Abordagem Triangular estuda os processos de ensino e os processos de aprendizagem em Artes e Culturas Visuais de um ponto de vista crítico, isto é, colocando sob análise a matriz colonial, que estabelece quem tem direito e quem não tem direito a produzir sentidos para o universo da Arte, seja como alguém que elabora, seja como alguém que lê, pois tanto o que produz arte quanto o que lê/interpreta arte realizam, de algum modo, um ato de criação. O texto de Salort contribui para a discussão crítica da matriz epistemológica eurocêntrica.

O próximo artigo, de Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo (UFRPE, Brasil), intitulado *Retomando – a arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e*

reinventar o seu cotidiano – a partir da ideia: Incerteza Viva é um convite aos arte/educadores para experienciarem vivências desafiadoras, como Fernando, ao sentir-se desafiado pela instalação *The Chain* do fotógrafo Chien Chi Chang, exposta na 25ª Bienal de São Paulo em 2002, cujo desafio lhe é [re]significado com a ideia de Incerteza Viva, tema da Bienal de São Paulo em 2016. Nas duas experiências Fernando toma como referência a Abordagem Triangular. Assim, este texto é para quem deseja embrenhar-se pelos contextos de vida, com a experiência estético-consumatória de Fernando Azevedo, que generosamente partilha sua compreensão de que a “arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar o seu cotidiano”. Vale ressaltar que Fernando Azevedo é autor do livro *A Abordagem Triangular no ensino da Arte como teoria e a pesquisa como experiência criadora* (2016). O livro é um salto para o [re]conhecimento crítico da Abordagem Triangular.

O texto *Abordagem Triangular em diálogo com o tempo: pegadas no passado, passos para o futuro*, de Fernanda Pereira da Cunha (UFG, Brasil), trata a Abordagem Triangular como uma teoria aberta e por isso dialógica. Argumenta a autora: a sistematização da Abordagem Triangular acontece no tempo gramatical do gerúndio, pois dialoga no curso *do* e *com* o tempo contemporâneo. Daí ser uma teoria que solicita do arte/educador a reelaboração. É importante lembrar que Fernanda organizou junto com Ana Mae Barbosa o livro *Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais* (2010), obra que reúne várias interpretações dessa teoria e que é um marco no campo da Arte/Educação.

De autoria de Maria Christina de Souza Lima Rizzi (USP, Brasil) e Maurício da Silva (USP, Brasil) o artigo *Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais: uma teoria complexa em permanente construção para uma constante resposta ao contemporâneo* inicia chamando a atenção para um fato incontestável: a influência e a mudança que a teoria nomeada de Abordagem Triangular vem operando no campo da Arte/Educação, no Brasil, desde os anos de 1980. Christina Rizzi tem intimidade com a Abordagem Triangular, pois a pesquisou em seu curso de doutorado, tendo sido orientada pela própria Ana Mae Barbosa, o que influenciou, muito provavelmente, o seu orientando Maurício da Silva. Esse texto, portanto, é mais um trabalho que vem ampliar os estudos sobre a Abordagem Triangular.

O artigo intitulado *O círculo (Isabel Allende), o quadrado (Antonio Dias) e o triângulo (Ana Mae Barbosa)* de Terezinha Losada (UNIRIO, Brasil), cotejado pelas obras de Isabel Allende e Antonio Dias, discute o exercício de teoria aplicada que a autora vem desenvolvendo em sua prática e pesquisas no ensino de arte, relacionando-o à Abordagem Triangular, ao ensino de Língua Portuguesa e à Semiótica. Narra a autora neste texto que em uma arrumação se deparou com um folder do programa educativo de uma exposição que elaborou em 2001. Para descansar desta arrumação [e para se esquivar de iniciar este artigo] reviu naquela mesma noite o filme *Casa dos Espíritos*, baseado no livro de Isabel Allende. A autora, ludicamente crítica, expõe seu processo epistêmico de criação desse artigo: “Seja por acaso, providência divina, ou estritamente por conexão poética, o folder em questão se refere à exposição retrospectiva da obra de Antonio Dias, artista que explora diversos sentidos de territorialidade...”.

Leitura de bonitezas: uma abordagem estética e ética para o ensino da arte brasileiro é o título do texto elaborado por Rita Luciana Berti Bredariolli (UNESP, Brasil). A abertura do artigo, com ênfase na palavra *boniteza*, aponta para uma filiação da Abordagem Triangular ao pensamento freireano, que se completa com as palavras-dimensões *estética* e *ética*, pois para Paulo Freire ao pensar e ensinar sem partimos dessas dimensões estamos fazendo, apenas, *educação bancária*. A Abordagem Triangular compromete-se com uma proposta de educação crítica e libertadora. Bredariolli evidencia, assim, que conhece a história da Abordagem Triangular e contextualiza seus primeiros ensaios nos idos de 1983, isto é, em pleno processo de redemocratização (contexto de esperança e renovação) brasileira depois de 20 anos de ditadura.

O artigo *Abordagens triangulares: reflexões sobre a aprendizagem triangular da arte*, de autoria de José Minerini Neto (pesquisador independente, Brasil), refere-se à Abordagem Triangular como uma teoria aberta e plural, por duas razões complementares. A primeira diz respeito ao fato de sua própria criadora – Ana Mae Barbosa – não compreender sua criação/sistematização como algo acabado, mas sim como algo em constante transformação, enquanto a segunda diz respeito às

interpretações elaboradas por arte/educadores. A própria construção do texto de Minerini convida ao gesto de refletir.

Articulação entre a Abordagem Triangular e a Teoria dos Campos Conceituais: propondo diálogos entre a didática e a psicologia cognitiva, artigo elaborado por Andressa Xavier Zinato Carvalho (UFSJ, Brasil) e Gabriel Dias de Carvalho Junior (Instituto Federal de Minas Gerais, Brasil) propõe contatos entre duas teorias: a Abordagem Triangular e a Teoria dos Campos Conceituais de Gérard Vergnaud, ou seja, colocando a didática e a psicologia cognitiva em diálogo. Os autores esperam contribuir para pesquisas do campo das Artes Visuais.

O texto intitulado *Abordagem Triangular: ziguezagueando entre um ideário e uma ação reconstrutora para o ensino de artes*, de Rejane G. Coutinho (UNESP, Brasil) e Sidiney Peterson Ferreira de Lima (doutorando pelo Instituto de Artes da UNESP, Brasil), apresenta a discussão a partir da trajetória epistemológica de Ana Mae Barbosa para a sistematização da Abordagem Triangular, com especial atenção à publicação de seu primeiro livro – *Teoria e Prática da Educação Artística* (1975) – que assinala o período de transformações no campo de ensino da arte, com a criação dos cursos de Licenciatura em Educação Artística e a Lei 5692/71, que traz imbricações com a formação de professores de arte. O artigo assinala relevantes aspectos históricos acerca do Movimento Escolinhas de Arte que exerceu grande influência na formação de professores para essa área de conhecimento.

O artigo *Abordagem Triangular e performance: reflexões e possibilidades pedagógicas na sala de aula*, dos autores Amanda Caline da Silva Omar (UFPB, Brasil), Diogo José de Moraes Lopes Barbosa (UFPB, Brasil), Guilherme Barbosa Schulze (UFPB, Brasil) e José Amâncio Tonezzi Rodrigues Pereira (UFPB, Brasil) dizem observar que vem crescendo o número de pesquisas tendo a Abordagem Triangular como foco, em nosso país. Fato, segundo eles, que contribui para a democratização do ensino e da aprendizagem em Arte e, também, para as relações transdisciplinares entre as linguagens artísticas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro – e as demais disciplinas; o que levou os autores a estabelecerem relações entre o ensino de arte, a performance e a Abordagem Triangular, visando os processos de ensino e aprendizagem em Arte no palco da escola.

Em seu texto-reflexão – *Abordagem Triangular e as narrativas de si: autobiografia e aprendizagem em Arte* – Lucia Gouvêa Pimentel (UFMG, Brasil) diz que a Abordagem Triangular é uma proposta de Arte/Educação pós-moderna, por isso uma proposta que possibilita a ampliação de limites e fronteiras culturais e disciplinares para o estudo da arte. Sugere ainda a autora que as aulas de Arte devam enfatizar o exercício do pensamento artístico. Para tanto, as aulas devem ser dinamicamente diversificadas, tanto do ponto de vista das atividades quanto do ponto de vista dos conceitos.

O artigo *Abordagem canibal, antropofagia de conceitos*, elaborado por Paola Zordan (UFRGS, Brasil) escrito de maneira desafiadora, gera pensamento divergente, cuja narrativa se apresenta em ato de acontecimento, provando o pensamento antropofágico. A autora toma Gilles Deleuze e Felix Guattari, filósofos franceses, e Suely Rolnik, psicanalista brasileira, para destacar a vitalidade antropofágica do pensamento de Ana Mae Barbosa e suas micro-grandes-ações transformadoras no campo da Arte/Educação brasileira, entre essas a antropofágica Abordagem Triangular.

No ensaio poético *Abordagem Triangular*, Regina Machado (USP, Brasil) a partir de uma música de Caetano Veloso, ressalta o exercício de liberdade que Ana Mae propicia ao criar uma abordagem e não uma metodologia para o ensino da arte. Regina destaca que “Ana Mae se tornou a mais importante, a mais fecunda fonte de conhecimento a serviço do ensino e aprendizagem da Arte no Brasil.” E que “seu trabalho é singular, paradigmático e livre, tendo seu lugar assegurado, como nenhum outro, na História dessa área de reflexão e prática educativa.”

Na sequência apresentamos aspectos significativos da história da sistematizadora/criadora da Abordagem Triangular – Ana Mae Barbosa, por meio de seu texto intitulado, nada mais nada menos, que *Autobiografia*. Ana Mae (USP e UAM, Brasil) assume um tom reflexivo; memorialista. Trata-se de uma palestra autobiográfica, gravada em áudio, filmada e entregue em texto escrito para o Projeto de História do Ensino da Arte da Miami University, Oxford, Ohio em 2002. Até essa data, Ana Mae havia sido a única estrangeira não residente nos Estados Unidos a ser convidada para proferir tal palestra. É um texto encantador, no qual as memórias

peçoais se interligam às memórias de arte/educadora, adensando marcas da história da nossa Arte/Educação e suas implicações políticas; texto que é uma obra, um verdadeiro presente para pesquisadores do campo mais amplo da Arte/Educação e muito especialmente para aqueles do campo das Artes e Culturas Visuais.

A seguir é apresentado um texto/depoimento de Ana Amália Tavares Bastos Barbosa (UNESP, Brasil) em que menciona sua experiência com a Abordagem Triangular desde criança, referindo que “a Abordagem Triangular pode ter sido sistematizada há 20 anos, mas que, para ela, sempre existiu”.

E encerrando esse número, temos o instigante ensaio visual *Quem influencia quem?* de Ana Amália Tavares Bastos Barbosa (UNESP, Brasil) e Moa Simplicio (FMU, Brasil) que traz um exemplo de como os autores utilizam a Abordagem Triangular na aula de arte. O ensaio problematiza se é o artista que influencia o educador ou é o educador que influencia o artista.

Belos ensaios. Homenagem à Ana Mae Barbosa.

Dr. Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo¹

(Universidade Federal Rural de Pernambuco —
UFRPE, Garanhuns/PE, Brasil)

Dra. Fernanda Pereira da Cunha²

(Universidade Federal de Goiás —
UFG, Goiânia/GO, Brasil)

Organizadores do presente número.

¹ Professor do curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco na Unidade Acadêmica de Garanhuns — UFRPE/UAG. Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco, Mestre em Artes pela Universidade de São Paulo e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Ensino de Arte. E-mail: f_azevedo@hotmail.com

² Professora Adjunta da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC/UFG) atuando na graduação, no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (mestrado e doutorado) Interdisciplinar em Performances Culturais (EMAC/UFG) e no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (mestrado) em Música (EMAC/UFG). É coordenadora do Curso de Especialização em Arte/Educação Intermediática (EMAC/UFG). Graduada em Educação Artística — Licenciatura Plena pela Fundação Armando Álvares Penteado, mestrado em Artes pela Universidade de São Paulo e doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo. E-mail: fernanda.pcunha@hotmail.com

Inquietações e mudanças na Educação Artística: mais de que nunca uma urgência

José Carlos de Paiva (Universidade do Porto — UP, Porto, Portugal)

RESUMO — Inquietações e mudanças na Educação Artística: mais de que nunca uma urgência

— O artigo escreve-se na primeira pessoa, como um exercício de reflexão, a partir da amplitude de responsabilidade política de um professor de educação artística, envolvido nas encruzilhadas de um tempo controverso onde se confronta a dignidade e imprescindibilidade da presença do artístico nas escolas com uma ofensiva ultra liberal que a pretende anular em favor de uma escola utilitarista que alimente as necessidades do sistema hegemónico e forneça sujeitos dóceis e adormecidos. As controvérsias que afrontam a dignidade humana no mundo contemporâneo exigem-nos entender que, no terreno educativo, não se procura um modelo que se lhes contraponha mas se criem possibilidades de confrontação com o novo.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Artística. Arte. Político.

ABSTRACT — Concerns and changes in Arts Education: more than ever an urgency

— The article is written in the first person, as an exercise in reflection, from the breadth of political responsibility of an arts education teacher, involved in the crossroads of a controversial time where the dignity and indispensability of the artistic presence in schools faces an ultra liberal offensive that intends to erase it, in favor of a utilitarian school that feeds the needs of the hegemonic system and provides docile and dormant subjects. The controversies that face human dignity in the contemporary world require us to understand that, in the educational field, we do not search for a model that opposes them but that we can create possibilities of confrontation with the new.

KEYWORDS

Arts Education. Art. Political.

*... para ti, querida Ana Mae Barbosa
no mês de abril, do Porto*

*Se a Arte não é tratada como um conhecimento,
mas somente como um “grito da alma”, não
estaremos oferecendo uma educação nem no
sentido cognitivo, nem um sentido emocional. Por
ambas a escola deve se responsabilizar. (Ana
Mae Barbosa, 2008, p. 21)*

*Uso a palavra para compor meus silêncios. [...]
Só uso a palavra para compor meus silêncios.
(Manoel de Barros, O apanhador de desperdícios)*

O impulso para a escrita deste artigo não resulta da intenção de propagandear as minhas ideias, mas apenas de um esforço inquietante para melhor me esclarecer e melhor entender o terreno que piso, numa revolta com os efeitos dos dispositivos de poder sobre mim. A escrita sempre foi para mim um lugar de procura de transferência

das questões que me confundem para um plano de esclarecimento, reconhecendo que, nela, estou a revelar as minhas fragilidades para leitores que ultrapassam as minhas insuficiências, numa responsabilidade acrescida por as escrever em voz alta. Apresentarei, assim, não o que penso e o que tenho para difundir, mas a partilha da procura de lhes acrescentar reflexão, perseguido Deleuze (2012, p. 158) "pensar é experimentar e problematizar. O saber, o poder e o si são a tripla raiz de uma problematização do pensamento."

Escreverei sobre o lugar onde coloco os pés, na Educação Artística, condição de privilégio por nele ser possível e desejável encarar a utopia da própria impossibilidade: de cada um construir a cultura de si; de se fortalecer o campo de pertença ao comum; de se entender o mundo; de nele criar interferência; de ampliar a consciência crítica e de espezinhar a inventividade; etc.

Lugar de privilégio ameaçado, perante a ofensiva ultra liberal que pretende anular este campo educativo, congelando a irreverência que dele se pode soltar na promoção de experiências educativas significativas, onde se forjem presenças cidadãs críticas e intervenientes na luta agonística pela democracia radical.

[...] a obra poética não pode receber a lei sob nenhuma de suas formas, quer ela seja política, moral, humana ou não, provisória ou eterna, nenhuma decisão que a limite, nenhuma intimação que lhe ponha domicílio (BLANCHOT, 2013, p. 39).

Reconheço que o que sou capaz de entender de mim e do que me rodeia, resulta de muitos mergulhos realizados num infinito oceano de escritas, percorridas como modo de ler o como fui produzindo sentido às experiências de vida por que fui passando, numa extensão diversificada de contextos e de cenários. Também das cicatrizes produzidas nos enfrentamentos políticos, nas dificuldades e nas tristezas de uma impotência verificada pela falta de sucesso na maioria das lutas travadas e da insuficiência do êxito conquistado. Em grande parte, o ânimo do que me preenche, se solta da resiliência, e resulta do relacionamento com (felizmente) muitos amigos, mestres e camaradas, também com adversários de ideias, que revelaram, todos eles, a dimensão do significado da ética, da cooperação, da solidariedade, enfim, da luta pelo comum.

Sou hoje, portanto, o resultado do que antecede este exercício de escrita, de enfrentamento das angústias permanentes com que encaro o que sou e o que faço. Acrescento, no sentido de esclarecer a natureza do título do artigo e na franqueza que me compõe, a adesão deste artigo à necessidade de espalhar a necessidade de "Inquietações e mudanças no ensino da arte" (BARBOSA, 2008).

Esta escrita é assinada por um professor de uma vida inteira, no território da educação artística. Uma longa caminhada por vários graus de ensino, pela "formação de adultos", no "ensino fundamental", no "ensino técnico" e no "ensino profissional", no "ensino artístico especializado", no "ensino superior", no litoral e no interior de Portugal, na Guiné Bissau, em Moçambique, no Brasil e em Cabo Verde. Percurso longo e diverso perseguindo modos de suspensão da autoridade disciplinadora que o poder do cargo me conferia, na procura de estabelecer um relacionamento educativo que permitisse aos sujeitos singulares a construção de suas subjectividades, na denúncia do poder protagonizado pelos dispositivos educativos que integro. "O mundo não é. O mundo está sendo", no ensinou Freire (2004, p. 79).

Procura complexa, em certo sentido esquizofrénica, pela pertensão impotente de no interior dos dispositivos de autoridade e disciplina querer exercer a inversão dos resultados. Ilusão perseguida através do reconhecimento da necessidade de manter uma vigilância permanente perante o que fui sendo, recusando o tipo de individualização que nos foi imposto durante séculos no Ocidente, que foi impedindo outras formas de subjectividade e, em grande dimensão, forçando a racionalidade que nos compõe. E uma atenção permanente para não transformar as "verdades naturalizadas" em comportamentos e discursos, mas as confrontar com a pertinência crítica, mesmo sabendo, como diz Baudrillard (1998, p. 60), que "não é possível escaparmos à nossa própria cultura".

Entende-se, assim, que a grande questão não está apenas em promover forças e modos de resistência política, ética e cultural ao aparato globalizado que restringe o exercício da liberdade e subjuga e condiciona a construção das subjectividades, mas, simultaneamente, erradicar em nós próprios essas submissões.

A vida cultural da humanidade, na qual também se inclui a actividade filosófica, só é possível e só se desenvolve quando existe uma atenção

profunda e contemplativa. A cultura pressupõe um espaço propiciador da atenção profunda (HAN, 2014, p. 26).

Esta escrita é de hoje, mergulhada nos acontecimentos preocupantes que inundam um quotidiano onde não se distingue o verdadeiro do falso e nos obriga a um alerta permanente e acutilante sobre o que nos é “apresentado”.

O fascínio pelo progresso e o otimismo de um futuro democrático anunciado pela modernidade, desapareceram perante o fracasso do “mundo ocidental”, resultado do próprio insucesso da globalização, desequilibrada pela ganância do “poder financeiro” escondido e incógnito, que manipula governos e dita as agressivas políticas neoliberais que vão arrasando a democracia e toldando a vida dos trabalhadores e dos excluídos. Fracasso comprovado, entre outras evidências, pelo medo generalizado com que hoje se teme o amanhã.

Tudo se está tornando paradoxal na encruzilhado dos tempos em que vivemos, onde até mesmo os progressos civilizacionais alcançados e ainda em movimento estão a ser colocados em causa, anulados numa tentativa vil, reaccionária e ignóbil de estabelecer um poder discricionário e insensível perante a pobreza e a exclusão e de intencional desvalorização social do trabalho.

Ao ponto de a liberdade, ideia nova e recente, estar já em vias de se apagar dos costumes e das consciências, e de a mundialização liberal estar em vias de se realizar exactamente no modo inverso: a de uma mundialização policial, de um controlo total, de um terror pela segurança, O desregramento acaba num máximo de constrangimentos e de restrições, equivalente à de uma sociedade fundamentalista (BAUDRILLARD, 2002, p. 39).

Este movimento politicamente reaccionário, da mundialização, não se isola no terreno financeiro, alastra para a cultura, onde os dispositivos a que pertencemos nos seduzem para neles nos naturalizarmos, mobilizados na anulação de um estado de alerta que deveria ser a única possibilidade de conferir ao modo como nos construímos a rejeição lúcida ao que nos é imposto e proposto. Perante o medo e a insegurança de vida instalada, o enredo sedutor que nos envolve e nos engana, parecendo que nos oferece o “conforto”, a tranquila “integração social”, e a possibilidade de acesso ao êxito ou mesmo ao estrelato, tenta a docilidade, o nosso adormecimento ou a desalentada desistência de nós mesmos.

Sendo professor, não posso deixar de prestar atenção ao modo como sou enredado nessa teia de mistificação informativa, na voracidade da vida “permitida” que me força a agir como “empreendedor” cego na procura de algum sucesso pessoal e presença acolhida no aparato social. Reconhecendo que o meu “sucesso” é medido em “*rankings* de produção profissional”, onde se medem os resultados e o modo como promovo o “sucesso” dos alunos, numa grelha de “avaliação” onde os indicadores são a eficiência na sua “formatação” às “metas” e “objectivos curriculares” configurados perante interesses vinculados à ‘reprodução do existente’, à aquietação comportamental, à docilidade cultural. Ora, preciso de identificar as tecnologias de disciplina e de autoridade a que não posso escapar, que me forçam a comportamentos que minha vontade nega, para ser capaz de as afrontar com a reflexão crítica agonística e acutilante, procurando as brechas existentes e as possibilidades de exercícios indisciplinados e insubordinados.

La ‘lógica cultural’, a la que obedece hoy el arte contemporáneo, surge de la combinación de nuevas técnicas, de los medios de comunicación y del mercado masivo. Ella logra conciliar el individualismo de masas y la participación colectiva en el sistema de gestión de los bienes culturales. Ante ello, el arte contemporáneo, incluso el más provocativo o extravagante, no parece estar en condiciones de adoptar una posición crítica, en verdad distanciada, frente a ese sistema (JIMENEZ, 2010, p. 35).

Neste pensar alto que representa esta escrita, não poderei ladear o vínculo de minha vida e de minhas inquietações à Arte, terreno que piso e de onde ganha sentido a Educação Artística onde me inscrevo como professor e como investigador. Se bem que a arte, ao longo de sua história tenha acompanhado positivamente o poder e os poderosos, ela nunca deixou de irradiar imanências de insubordinação social e cultural. Hoje, mais do que nunca, são múltiplas e diversas as formas de entender as práticas artísticas, e os artistas assumem a sua actividade com vinculações ao “mercado” e integração no “campo da arte” de modos muito distintos, de formas positivas e submissas ou críticas e irreverentes.

A separação da arte dos caminhos de sua instrumentalização, positiva ou crítica, face aos “poderes hegemónicos”, e a naturalização da arte pela arte, move-a para um espaço isolado, distinto do comum, separando para dentro de si as instâncias

de sua legitimação, não conferindo possibilidades de serem questionados socialmente os regimes de verdade com que se autolegitimam.

Também a atração pela notoriedade que é oferecida ao artista, de inscrever a sua prática artística em procedimentos “aceitáveis” ou comercializados num mercado especulativo, ou consagrada oficialmente num “espaço público” emparedado e privatizado pelos valores hegemônicos, congela bem cedo, em particular, os ímpetos críticos e criativos dos jovens artistas e entontece as leituras pelo que se passa.

É perante a encruzilhada da arte contemporânea, esquizofrénica perante a esquizofrenia dos tempos, que temos de entender a Educação Artística, não a deixando fixar num terreno de sacralização da arte, não aceitando a procura nas crianças e nos jovens das suas genialidades “artísticas”, não estimulando uma adoração acrítica do que se apresenta nas exposições, nas bienais, ou nos Museu. O exercício da arte não se realiza numa dimensão singular, mas em sentido diverso, complexo, contraditório e mesmo conflitual, não devendo, assim, ser assumida como um uno, mistificado e isolado. A sua complexidade e contradições, devem ser evidenciadas, entendendo-se o sentido com que, na sua diversidade ela afeta o mundo e a dimensão em que esta por ele é afetada. O destino nunca faltou às outras culturas, enquanto nós, nas sociedades ocidentais, somos órfãos dele (BAUDRILLARD, 1998, p. 33).

A dimensão dos excluídos, dos assassinados-sem-nome, dos sem-emprego-e-sem-esperança, dos refugiados sem-espaço-e-sem-água, dos resíduos-sem-nome-e-sem-terra, dos novos-remediados, ultrapassa todas as previsões, situa-se numa dimensão desesperante para quem desacredita no que é mostrado e constrói a sua percepção crítica analisando atentamente as representações dos dominantes hegemônicos e lhes contrapõe uma prática agonística, e não se cansa de lutar por uma possibilidade de haver um *aberto* (AGAMBEN, 2011), no tempo que *há-de vir* (AGAMBEN, 1993).

Volto aqui a escrever em voz alta que as complexidades do presente, que deveriam mobilizar um estado de atenção permanente, uma cruzada contra o adormecimento global, numa perspetiva de se entenderem as possibilidades de um

futuro outro, de um *aberto*. Este desejo confesso, em si já instigante, entende a importância de se criarem debates agonísticos, no dia-a-dia, dentro das instituições, e tentar mobilizar, no terreno singular da Arte e da Educação Artística uma vinculação ao político, valorizando o sentido da Arte como de provocação social, campo de irreverência face ao que se apresenta como naturalizado ou inquestionável.

A grande ofensiva ultra liberal contra a Educação Artística, a Filosofia, e todos os terrenos de produção de pensamento, correspondem às dinâmicas políticas introduzidas a partir dos interesses do secreto “mundo financeiro”, que tolem de modo radical o futuro do comum.

Nessa dimensão, promove-se um entendimento da Educação Artística, não como um espaço para a aprendizagem contemplativa da Arte (do que ela foi e é) mas como um terreno de acção, de possibilidades de conferir aos alunos experiências significativas pelo artístico, pela partilha do “pensar”, do “fazer”, e do “fazer pensar”, modos onde o artístico promove a interferência no social e desencadeia em cada um um conhecimento de si e valoriza a necessidade do comum.

A Educação Artística soube já, pela lucidez e abnegação de muitos professores, numa geografia alargada do nosso planeta, conquistar um lugar no sistema de ensino, onde as aprendizagens se estabelecem para cada aluno, onde a experiência partilhada do “fazer” possibilita ao aluno o *conhecimento de si* e se oferece à *construção de si* (FOUCAULT, 2017).

No limite do que conheço, foi relevante no Ocidente, no século XX, o crescimento do reconhecimento social pela Educação Artística (Read, Efland, Elliot, Dewey, Atkinson, Hernández,...), e assumiu relevo internacional o modo e a dimensão como no Brasil (Ana Mae, Varela, Pedrosa, Frange, ...) se expandiu na largura dos vastos territórios o movimento de Arte/Educação. Na África que usa a língua portuguesa, em particular em Cabo Verde e em Moçambique, acompanho o esforço de criação de instituições de ensino superior de arte, com implicações na formação de professores na área da Educação Artística, de onde irradiam novos espaços de incorporação nos currículos escolares desta área.

A dimensão do movimento criado de consolidação da presença da Educação Artística no sistema de ensino, permitiu entender a dimensão educativa que a escola adquire com a incorporação desta área, e perspectiva, na dimensão da capacidade de avaliação e reflexão sobre o caminho percorrido, novas possibilidades da escola realizar a sua missão como entidade produtora da construção de possibilidades outras de futuro.

É perante uma rota em aberto que o caminho iniciado nos oferece, que se movem atuais decisões governativas de o barrar e anular, que têm de mobilizar a nossa revolta e a indignação social, alimentada por uma capacidade renovada de refrescar e inovar as práticas de educação artística, ainda demasiado agarradas aos valores da modernidade, aos sistemas de racionalidade que nos fazem agir nas rotinas em que agimos, à presença de narrativas de salvação e de atribuição à Educação Artística de vinculações aos poderes mágicos e transformadores da arte, à sua excepcionalidade, e a processos para a distinção social.

É preciso estar atento, prestar atenção crítica aos movimentos neo liberais, que pretendem um regresso a um tempo onde a Arte não tinha expressão autónoma no “discurso público” (SCOTT, 2013), prestar atenção crítica aos movimentos de governação que querem matar a presença do fazer artístico na escola, anulando a possibilidade de os alunos obterem o exercício experiencial propiciador da *construção de si*, impedindo que os alunos entendam as amarras existentes ao despontar de suas singularidades e pratiquem a irreverência e a insubordinação, perante o redutor e castrante exercício dos poderes disciplinares. Há muito receio nas medidas sucessivas que são introduzidas por muitos governos no sistema de ensino, correspondendo a um medo de que mesmo a fragilidade da Educação Artística aprisionada nas rotinas e na burocracia do sistema escolar, não sejam suficientes para estancar o desenvolvimento do ato educativo como um exercício de liberdade, como um lugar de afetação à vida.

Mas sejamos claros no modo de pensar alto da escrita deste artigo, porque muito nos diz respeito a nós próprios, à nossa atuação e à nossa intervenção crítica. O exercício de atenção anteriormente evocado, se entendido como opção assumida, por cada um de nós, professores, implica um esforço contínuo de suspensão do

exercício do nosso poder, do modo como movemos os “regimes de verdade”, para uma procura atenta de fortalecimento de relações educativas onde a velha postura do “mestre” (RANCIÈRE, 2010) seja radicalmente enterrada, substituída por um espaço horizontal de partilha, onde, todos sejam “aprendizes”, e, assim, se permita o exercício criativo da liberdade e do artístico.

O exercício do poder disciplinador que nos integra, não está apenas presente no visível de nossa ação educativa, onde lidamos com os dispositivos que a escola organiza e nas relações educativas que alimenta, mas no invisível, na dimensão que povoa os modos subliminares, no olhar, no indizível, e por se terem transposto para o modo como os alunos, em si, os vivem. Que encontro promovemos entre o que se ensina e o que o aluno tem interesse e curiosidade em saber?, que espaço educativo permitimos para “o-que-acontecer”, para o “não-programado”?, será que lidamos com as crianças e os jovens como sujeitos por inteiro, ou os tratamos como “seres-menores”?, porque consideramos o nosso “gosto” e a nossa “moral” num outro patamar?, saberemos nós professores “olhar-melhor”?, porque as crianças têm de estar “bem-sentadas”?, que valor disciplinador atribuímos à classificação dos trabalhos, aos exames?, entendemos a necessidade das crianças e dos jovens lidarem com os seus corpos, libertando-os das pressões repressivas que são exercidas?, e o toque no corpo e do corpo?, e a sexualidade?, e etc., etc.

[...] la creación de una hegemonía y ver por qué los artistas pueden desempeñar un papel importante en la subversión de la hegemonía dominante. En nuestras posdemocracias, en las que celebra un consenso pospolítico como gran avance para la democracia, las prácticas artísticas críticas pueden desbaratar la imagen agradable que el capitalismo de las grandes empresas está intentando difundir, al situar en primer plano su carácter represivo, y también pueden contribuir, de muy diversas formas, a la construcción de nuevas subjetividades. Esa es la razón por la que las considero una dimensión decisiva del proyecto democrático radical (MOUFFE, 2007, p. 70).

Considere-se aqui a Arte, não como um campo sagrado onde se exibem as genialidades dos artistas em terrenos de uma excepcionalidade que os coloca fora e acima dos condicionalismos humanos, mas como um território de profanação, onde a atenção às perplexidades do mundo contemporâneo promove eventos e sobre ele age, criando interferências de onde emanam com o comum possibilidades de relacionamentos sensíveis, críticos e políticos.

Entende-se que a Arte, na atualidade, não é apenas uma manifestação humana que alimenta os processos de valorização e de especulação do capital, que integra e alimenta um estruturado aparato cultural, que torna dóceis e contemplativos os “públicos” a quem se exige, promovendo um estatuto social de “admiração”, que, assim, favorece os poderes hegemônicos (como foi acontecendo ao longo da sua história). Sustenta-se a inscrição da Arte num espaço informado sobre a actualidade, que pode promover a produção agonística de conhecimento, geradora de novos modos de relacionamento social e de apropriação do espaço público, para um comum.

Nesse sentido persegue-se um entendimento da Educação Artística como um terreno de ação implicada na atenção sobre o que acontece e o que nos cerca, na reflexão crítica ao que se destina a cada um na promoção de um *conhecimento de si*, na construção de um relacionamento de si para consigo, do corpo e a partir do corpo. Uma ação mergulhada no artístico, na *partilha do sensível* (RANCIÈRE, 2004), promotora de *experiências significativas* (LARROSA, 2014) que irradiem confiança na capacidade de “fazer” e, assim, de afetar o circundante. Esta postura afasta da Educação Artística as visões instrumentalistas, que a amarram ao desenvolvimento da personalidade e a encerram num lugar excepcional de promoção de uma cidadania pré-configurada e de uma cultura formatada. Postura que ilude a similitude, enquanto tecnologia disciplinar de regulação, da Educação Artística (seja das expressões, da educação visual, educação musical ou arte dramática), da cultura visual, do desenho, ...), das outras áreas disciplinares. A escola é a Escola.

Mas o “fazer” pode e deve ser bem diferente, através da promoção de um território colaborativo, entre os alunos, os professores, os artistas e a comunidade, onde a experimentação dos vocabulários, das gramáticas do olhar, os modos de comunicação e de expressão, seja dominante num tempo privilegiado. Essa diferença, que será sempre a invenção de uma diferença, apenas pode resultar se formos capazes de entender o que nos amarra aos territórios naturalizados da arte e da educação artística, se formos capazes de nos re-pensar.

Não existe uma floresta enquanto ambiente objectivamente determinado: existe uma floresta-para-o-guarda-florestal, uma floresta-para-o-caçador, uma floresta-para-o-botânico, uma floresta-para-o-viajante, uma floresta-para-o-amigo-da-natureza, uma floresta-para-o-lenhador e, enfim, uma

floresta de contos na qual se perde o Capuchinho Vermelho. (AGAMBEN, 2011, p. 61).

Transportar para a educação artística o entendimento da Arte como um terreno de controvérsia entre o alinhamento com os poderes dominantes como tecnologia moral, disciplinar e económica, e como tecnologia de distinção social, ou, noutro alinhamento com a procura de posicionamentos agonísticos imanentes da possibilidade de se edificarem outras circunstâncias sociais. E neste prisma tornar evidente a imprescindibilidade do exercício do artístico como espaço de descoberta e construção de sujeitos interferentes no quotidiano.

Essa imprescindibilidade tem de ser defendida de modo a não serem permitidos retrocessos no caminho percorrido e a não se consentirem medidas que coloquem a Educação Artística num segundo plano face às restantes áreas de aprendizagem curricular, em todos os graus do ensino.

Estarei nessa luta, entre muitos, perseguindo meus “mestres”.

A época da pressa não tem aroma. O aroma do tempo é uma manifestação da duração (HAN, 2014, p. 61-62).

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *A Comunidade que vem*. Tradução de António Guerreiro. Lisboa: Editorial Presença, 1993.
- AGAMBEN, Giorgio. *O Aberto: o homem e o animal*. Tradução de André Dias e Ana Bigotte Vieira. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). Mutações do conceito e da prática. In: BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- BAUDRILLARD, Jean. *O paroxista indiferente*. Tradução de Clara Pimentel. Lisboa: Edições 70, 1998.
- BAUDRILLARD, Jean. *O espírito do terrorismo*. Tradução de Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2002.
- BLANCHOT, Maurice. *O livro por vir*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Tradução de Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2012.
- FOUCAULT, Michel. *O que é a crítica?* seguido de *A cultura de si*. Tradução de pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- HAN, Byung-Chul. *A sociedade do cansaço*. Tradução de Gilda Lopes Encarnação. Lisboa: Relógio D'Água, 2014.

JIMENEZ, Marc. *La querella del arte contemporáneo*. Tradução de Helder Cardoso. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2010.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MOUFFE, Chantal. *Prácticas artísticas y democracia agonística*. Barcelona: Universidade Autònoma de Barcelona, 2007.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Maria Correia. Mangualde: Edições Pedagogo, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. *The politics of aesthetics*. London: Bloomsbury, 2004.

SCOTT, James C. *A dominação e a arte da resistência: discursos ocultos*. Tradução de Pedro Serras Pereira. Lisboa: Terra Livre, 2013.

José Carlos de Paiva

É Doutor em Pintura, Mestre em Arte Multimédia, Graduado em Artes Plásticas, pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. É professor na área da Educação Artística e Investigador no Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (i2ADS). Diretor na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Tem percurso múltiplo por vários caminhos, aparentemente dispersos, mas relacionados numa atitude transversal de intervenção crítica no tecido social e atenção globalizante. Coordenador do “movimento intercultural IDENTIDADES”, a partir do qual realiza ações interculturais, de índole artístico e cultural com comunidades em Moçambique, Brasil, Cabo Verde e Portugal.

E-mail: jpaiva@fba.up.pt

Currículo: <http://jcpaiva.pt/?q=node/1>

*Recebido em 9 de março de 2017
Aceito em 20 de maio de 2017*

Abordaje Triangular desde un Episteme Decolonial

Ramón Cabrera Salort (Universidad Autónoma
de Nuevo León — UANL — Monterrey, México)

RESUMEN — Abordaje Triangular desde un Episteme Decolonial — Todas las artes pueden darse cita desde el episteme que devela el abordaje triangular, fruto de un sostenido bregar de Ana Mae Barbosa por el arte y el arte educación. Es asunto central del artículo analizar el abordaje triangular desde los estudios decoloniales y su concreción en la práctica educativa del autor.

PALABRAS CLAVES

Abordaje Triangular. Arte. Educación por el arte. Estudios decoloniales.

RESUMO — Abordagem Triangular desde uma Episteme Descolonial — Todas as artes podem ser referidas a partir da episteme que revela a Abordagem Triangular, resultado de uma posição que Ana Mae Barbosa tem sustentado pela arte e pela arte educação. A questão central do artigo está em analisar a Abordagem Triangular a partir dos estudos descoloniais e sua aplicação na prática educacional do autor.

PALAVRAS-CHAVE

Abordagem Triangular. Arte. Ensino da arte. Estudos descoloniais.

*“Soy, donde pienso”
(Walter Mignolo)*

Todas las artes pueden darse cita desde el episteme que devela el Abordaje Triangular, fruto de un sostenido bregar de Ana Mae Barbosa por el arte y el arte educación, encarnado en las más actuales corrientes de la Fenomenología Hermeneútica, de la Teoría de la Recepción, de la Semiótica, del Deconstruccionismo, del Feminismo y, añadiríamos nosotros, de los Estudios Decoloniales, en particular Freire desde la Pedagogía, sobre cuyos fundamentos se asienta.

La enumeración con la que inicia su *La imagen en la enseñanza del arte* es una evidente declaración de principios, no solo de aquellas peculiaridades que advierte dominan nuestra contemporaneidad, sino más allá de ello el convencimiento de que nuevos paradigmas y un episteme de cambio debe ser reconocido para practicar un arte/educación a la altura de nuestros tiempos. Esto es resultado indudable también de nuevos epistemes tanto para la ciencia como para las artes que desembocan en nuevas maneras de leer el mundo. Y donde el concepto freireano de leer la *palabra*

mundo alcanza inusitadas resonancias, que se fundamenta en los asuntos del texto en el vasto universo de las imágenes visuales. Así si en los avances en los dominios de la microfísica, de la química y de la biología hay una crisis del paradigma newtoniano como pauta del discurso acerca del método científico. Si un Ilya Prigogine con su teoría de las estructuras disipativas y el principio del “orden a través de las fluctuaciones” recurre a sistemas abiertos; sistemas en los márgenes de estabilidad, donde éstos evolucionan por fluctuaciones de energía, no enteramente previsibles, por mecanismos no lineales. Ello también va a tener su correlato en el ámbito de la producción simbólica de hoy con un acrecentamiento de las conceptualizaciones; un énfasis en las operaciones ideáticas; donde surge un universo imaginal asentado, como tendencia, en teorizaciones personales; caracterizado por construcción de “tesauros” como herramientas productivas; con una participación abierta de los saberes en lo: inter – multi – trans – disciplinario y donde para Latinoamérica esto llega a tener un ascendiente en lo político-social de resonancias propias inconfundibles. Esto último reconocerá Ana Mae cuando enfatiza:

Por isso temos, no Terceiro Mundo, que produzir nossas próprias pesquisas, nossas próprias análises e nossas próprias, ações para superar os preconceitos de classe existentes em nossos países, a respeito dos códigos culturais configuráveis (BARBOSA, 1998, p. 88).

Cuando la autora en este y otros textos suyos analiza obras cimeras de la modernidad europea, no deja de considerar a la par obras de nuestra América, en especial del Brasil. De igual modo hace eso con obras notables europeas pero que se hallan en museos brasileños, pues no solo cuentan los museos europeos o norteamericanos. Esto apunta, en cierto modo, a la necesidad de replantearse la historia, a reconocer la naturaleza incompleta o silenciada del modo de practicar y construir un sentido dominante de hacer historia del arte. Desde esa dimensión Ana Mae se nos perfila desde su ámbito de arte/educadora cercana a la corriente ya apuntada de pensadores decoloniales como Enrique Dussel, Walter Mignolo o Arturo Escobar. Recordemos que el epígrafe de análisis que escribió sobre lo que denominó como “aprendizaje triangular”, en su libro *Tópicos Utópicos*, lo tituló Arte/educación poscolonialista en Brasil.

Así un episteme latinoamericano para las Ciencias Sociales señalado por Maritza Montero y citado por Edgardo Lander destaca en su Abordaje, entre otras, por las siguientes ideas articuladoras de tal paradigma: la idea de *liberación* a través de la praxis, que supone la movilización de la conciencia, y un sentido crítico que lleva a la desnaturalización de las formas canónicas de aprehender construir-ser en el mundo; la *redefinición del rol de investigador social*, el reconocimiento del Otro como Sí Mismo y por lo tanto la *del sujeto-objeto de la investigación como actor social* y constructor de conocimiento; el *carácter histórico*, indeterminado, indefinido, no acabado y *relativo del conocimiento*; la multiplicidad de voces, de mundos de vida, la *pluralidad epistémica*; la *perspectiva de la dependencia* y luego, la de *la resistencia*; la tensión ente minorías y mayorías y los modos alternativos de hacer-conocer (LANDER, 2000).

Toda la extensa data de aplicación de lo que luego se constituyera en el abordaje o la propuesta triangular tuvo sus inicios no en peroraciones o elucubraciones teóricas, sino en la práctica cultural y educativa con las artes visuales y en las inmediatas repercusiones benéficas de tal praxis, claro que cimentadas teóricamente, pero revivificadas en su concreción social. Como buena discípula de Freire ella siempre ha reconocido que la cultura se asimila raigalmente en su práctica. Por eso reconoce su propuesta como la derivación de una doble triangulación, la primera de ellas de carácter epistemológico al reconocer al proceso de enseñanza-aprendizaje constituido por tres acciones fundamentales en lo mental y en lo sensorial: creación (hacer artístico), lectura de la obra de arte y contextualización; la segunda triangulación en la triple influencia de deglutir singularmente otros tres abordajes epistemológicos: su interpretación reflexivo-crítica de las Escuelas al Aire Libre mexicanas, el Critical Studies inglés y el Movimiento de Apreciación Estética ligado a la DBAE y todos ellos encarnados en un sostenido obrar con las imágenes artísticas (BARBOSA, 1998, p. 33-34).

Ese sentido en que refiere en más de una ocasión la deglución, es consecuencia en Ana Mae de su adopción del lenguaje antropofágico que proviene originariamente de Oswald de Andrade y que reconoce en la década de los 70 en el intelectual cubano Roberto Fernández Retamar con varios de sus ensayos, que hoy

adscribiríamos como decoloniales. Esa acción de deglución se hace a la vez más presente en las artes visuales contemporáneas del continente que experimentan un rebasamiento de sus límites tradicionales, un perfundirse con otras artes, un planear sobre siglos y obras con afán de apropiación y un extenderse hacia las prácticas cotidianas más comunes y triviales o más abiertamente políticas y subversivas y menos implicadas o correlacionadas con el discurso de las artes. En un continente plagado de injusticias e inequidades no es difícil ser subversivo y lo subversivo, si el arte ofrece razones críticas y reflexivas de ser en el mundo, lo constituye.

A su vez la propia Ana Mae ha destacado cómo el abordaje no lo circunscribe al discurso del arte y cómo integra también a los variados componentes de la cultura visual contemporánea, en tanto el propio arte desde el pop los venía integrando, y también por el reconocimiento de los significados que cobran los medios masivos en los procesos de mediación de la cultura popular en nuestro continente. En nuestra cultura visual latinoamericana eso es algo que se venía dando en los procesos nuestros de mediación cultural como bien argumenta Martín Barbero desde su texto *De los medios a las mediaciones*.

Ana Mae precisará lo que argüimos para el proceso educativo de modo decolonial: “Arte e Cultura Visual devem conviver nos currículos e salas de aulas, suas imagens devam ser analisadas com o mesmo rigor crítico para combatermos formas colonizadoras da mente e dos comportamentos” (BARBOSA, 2010, p. 22).

El hacer, dentro de las tres acciones constitutivas del abordaje, característicamente dominante en la enseñanza de las artes y, en particular, de las artes visuales, se encuentra en la concepción de Ana Mae, alejado de la asunción romántica de la creatividad incontaminada de lo espontáneo y de la búsqueda de originalidad a ultranza, donde el que aprende manifiesta en primer lugar su expresividad, sin ayuda de ningún otro recurso cultural. En contrapunto con esto para Ana Mae ese hacer requiere de un aprestamiento, del dominio de instrumentos culturales, proceso de “alfabetización” que supone siempre un hacer entrelazado con un leer y con un contextualizar. Por ello ese hacer con las imágenes en tanto hacer cultural, es intelectual también, tanto teórico como práctico. Muchos siglos atrás Miguel Angel había advertido que se pinta con el cerebro, no con la mano. Esta es

otra manera en que el propio episteme que sustenta al abordaje triangular vuelve a la enseñanza de las imágenes artísticas en la escuela, no un asunto menor relegado a las manualidades, sino un complejo y activo movilizador de capacidades y competencias cognitivo/afectivas.

La lectura en su abordaje triangular, ligado a las teorías de la recepción y a los enfoques hermenéuticos y fenomenológicos, se reconoce como interpretación cultural y en esto advierte Ana Mae también la influencia de Paulo Freire. Quizá fuera preciso añadir que ese sentido de lectura tiene que ver con el concepto freireano de leer la palabra mundo de su *La importancia de leer*, con lo cual se alude a la metáfora de que lo primero que leemos es nuestro contexto. De aquí, entonces, la raigal relación entre lectura y contexto, pues como se reconoce desde su propuesta, situar la obra en contexto es propiciar el producir sentido en aquellos que la observan y ello se logra desde un campo de sentido decodificable y una poética personal del decodificador. Esto hace que tal lectura contextualizada opere para Ana Mae como cuestionamiento, como búsqueda, como descubrimiento, como acrecentamiento de la capacidad crítica y no únicamente como un aumento de la información acerca del arte, y donde las decodificaciones que opera el sujeto sobre una obra, comienzan por reconocer la necesidad de contar con un marco referencial de este sujeto para hacer posible el acto lector. La lectura se convierte en un acto de significación como comprometimiento, como apropiación cognitiva/afectiva, donde el yo lector dialoga con el tú de la obra visual.

Contextualizar será para ella sinónimo de tender puentes, establecer relaciones, reconocer nexos de carácter tanto históricos, como sociológicos, antropológicos, educativos, multiculturales, ecológicos. De ahí que la contextualización en el proceso de enseñanza-aprendizaje se constituya en fundamento de la interdisciplinariedad y resulte de tal modo una cognición situada, construida socialmente por sujetos y, por lo mismo, significativa para ellos. A lo largo de todo el libro estará aplicando la contextualización en tal sentido, ya sea cuando argumente su abordaje triangular, como cuando analice las diferentes metodologías a la luz de la DBAE en Norteamérica o ilustre el rol de los museos y los educadores dentro de él en la misión de educar a través del arte. De tal aplicación es que sabrá

destacar lo notable o lo errado, pues realiza análisis de situaciones concretas desde sus especificidades, nunca haciendo traslados mecánicos, ni tomando como paradigma un modo único de concebir el complejo y personalizado proceso de la enseñanza-aprendizaje de las artes visuales.

Por esa razón, la triangulación de su abordaje no significa reconocer una jerarquía en las acciones, sino por el contrario la naturaleza aleatoria de la secuencia de tales acciones, lo que supone que en un caso el proceso puede iniciar con la lectura y luego proseguirse con el hacer, concibiendo ambas acciones en el escenario de su contextualización, o en otro momento variar por completo tal secuencia. Por otra parte, no advertir jerarquías entre ellas viene dado, además, por la naturaleza epistémica de la urdimbre que las constituye, ya que una acción implica a las otras, no son acciones susceptibles de separación formal sin que con ello no quede afectada o desnaturalizada la complejidad constitutiva que la asiste. Esta es una cualidad que la cultura latinoamericana exhibe de modo “natural” y que ha dado lugar en el discurso de muchos teóricos nuestros, García Canclini, por ejemplo, la aparición del calificativo de híbrido o hibridez para distinguir especificidades contemporáneas de lo propio (GARCÍA CANCLINI ,1992).

Precisamente Ana Mae al analizar diferentes metodologías del proceso de enseñanza-aprendizaje con obras de artes visuales confirma cómo esa resulta ser una de las fallas más comunes: el convertir lo que debiera ser un diálogo vivo e irrepetible, en un conjunto preestablecido de pasos que ordena y acata un algoritmo de procedimientos. También al analizar esas metodologías destaca, en el caso del Método Multipropósito de Robert Saunders desde la DBAE, a la par que las bondades que puedan desgajarse de los argumentos de este autor para propiciar las lecturas de las obras de arte, la limitación de ofrecer soluciones sobre cómo leer, pero sin advertir que junto a ello deben suscitarse problematizaciones, situaciones problematizadoras que se convirtieran en retos interpretativos para los escolares. En mi experiencia de arte/educador he podido comprobar lo usual que resulta caer en esa trampa de acatar, por costumbre o rutina, un modelo secuenciado de acciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje del arte u ofrecer ejemplos de cómo efectuar una buena lectura, pero sin considerar debidamente el alto contenido movilizador cognitivo y

afectivo de problematizaciones que no pueden surgir en un escenario de acciones artificialmente escindidas. Leer es un modo de hacer, al igual que al momento de hacer leemos y en ambas se manifiesta la razón de su existir en contexto.

Es precisamente la contextualización la acción generadora que Ana Mae señala como la dinamizadora por excelencia del abordaje, que llega a reconocer trascendiendo la figura del triángulo. De ahí que ella misma confesara: “Parece-nos mais adequado representá-la pela figura do ziguezague, pois os professores nos têm ensinado o valor da contextualização tanto para fazer como para o ver” (BARBOSA, 2012, p. XXXIII).

La contextualización alcanza en el pensamiento decolonial una doble dimensión: epistémica e histórica. Epistémica en el sentido que incide tanto en los modos de saber, como de conocer e histórica porque nos identificamos y definimos a partir de Europa, de ahí la denominación dominante de “América precolombina” donde en verdad habría de hablarse de América Antigua, pues nuestros pueblos originarios tuvieron también su antigüedad de distinta naturaleza y composición que la del Occidente. Ya lo advertía José Martí en el siglo XIX: “La historia de América, de los incas acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible al Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria” (MARTÍ, 1963, p. 18).

Para el pensamiento decolonial resulta seminal señalar que la primera descolonialización (iniciada en el siglo XIX por las colonias españolas y seguida en el XX por las colonias inglesas y francesas) fue incompleta, ya que se limitó a la independencia jurídico-política de las periferias. En cambio, la segunda descolonialización – a la cual se alude con la categoría *decolonialidad* – remite a las múltiples relaciones raciales, étnicas, sexuales, epistémicas, económicas y de género que la primera descolonialización dejó intactas y que la decolonialidad encamina a los procesos mediante los cuales quienes no aceptan a ser dominados y controlados no solo trabajan para desprenderse de la colonialidad, sino también para construir modelos no manejables y controlables por esa matriz (MIGNOLO, 2012). El abordaje triangular se inscribe desde una pedagogía crítica y liberadora en una modalidad que se asume para todo tipo de discurso simbólico, en el más extendido registro de lo

sensible en razón de contextos propios donde confluye nuestra pluri-culturalidad y donde el sentido del contexto es tanto territorial e histórico como epistémico.

Contextualización personal

Ana Mae lo decía “não é falar sobre uma pintura, mas falar a pintura” (BARBOSA, 2012, p. 20). Y ese hacer hablar a las imágenes visuales pasa por todo el cuerpo y por todos nuestros analizadores y por la acción combinada de construir¹ imágenes que implica a la vez su lectura y su cristalización en contexto.

Desde 1995 cuando elaboré una Maestría en Educación por el Arte, primero para el Instituto Superior de Arte, en La Habana, y luego como Maestría en Arte para la Universidad Autónoma de Nuevo León, en Monterrey, en 1997, en las disciplinas de posgrados de ambas, relativas a Teorías y teóricos de Educación por el Arte y a Didáctica de la Imagen, los textos de la educadora Ana Mae Barbosa, eran bibliografía obligada junto al de otros teóricos como Elliot Eisner, Rudolf Arnheim o Howard Gardner, por citar algunos, y en especial, su concepción del Abordaje Triangular. Las concepciones de Ana Mae, su preocupación por la historia y su manera acuciosa de practicarla para el arte/educación, amén del mencionado abordaje que se nutre de esa historia, siempre han aportado junto a las luminarias experiencias del cono sur de las hermanas Cossettini, Jesualdo y Luis F. Iglesias, o las del mexicano Víctor M. Reyes o las del español Gabriel García Maroto, tanto en México, como en Cuba, el sesgo de lo propio. Amén de ello, tanto en investigaciones de tesis de maestría en Educación por el Arte asesoradas por mí en el último lustro, como en experiencias artístico/pedagógicas de más larga data en la formación profesional de artistas visuales, en el Instituto Superior de Arte, es posible advertir el abordaje triangular. En la tesis de maestría de Maikel Rodríguez de la Cruz (2013) aplicada a su materia de Escritura escénica, donde en el entrecruzamiento de las artes plásticas, la literatura, la música y la historia, encarnado en su Sistema de Acción Texto Abierto, el abordaje cobra sentido, o en la tesis de David Ramírez Larsen, donde el abordaje se hace

¹ Construir en el sentido en que la artista y educadora brasileña Lucimar Bello emplea un neologismo para calificar los fundamentos sobre los que se asentaba su proyecto educativo en arte: “constructivación” (construcción en la acción), “intentando romper con lo convencional, quiero decir, intentando crear rupturas con las reglas ya establecidas” (FRANGE, 2010, p. 117).

manifiesto en el modo en que se labora con las imágenes tanto para un curso de Expresión digital como de Creatividad en Diseño Digital, en preparatorias regiomontanas. El propio David suscribe su bregar indagatorio del siguiente modo:

Durante todo el primer semestre del año, y las vacaciones de verano, trabajé, quizás con más profundidad de la necesaria, en el marco teórico de la tesis. Pronto me di cuenta que los conceptos que había contemplado para mi tema anterior, no eran los únicos presentes en ambos cursos. A la visión multidisciplinar, la relación entre el hacer y el ver arte, y el fomento de la continuidad, se le habían sumado, por lo menos, el contexto, el incremento del protagonismo del alumno, y la inclusión de la obra de arte o diseño profesional en el aula (RAMÍREZ LARSEN, 2016, p. 3-4).²

En razón de ilustrar con ejemplos de excelente desempeño curricular en la formación universitaria de profesionales de la visualidad, donde el abordaje se hace manifiesto desde una doble articulación tanto de naturaleza pedagógica como creativa y, por lo mismo, como demostrativo de su razón de ser como episteme del arte y de su enseñanza, en el sentido que argumenta Ana Mae:

Quando falo de conhecer arte, falo de um conhecimento que nas artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte. Nenhuma das três áreas sozinha corresponde à epistemologia da arte. O conhecimento em artes se dá na interseção da experimentação, da decodificação e da informação (BARBOSA, 2012, p. 33).

Tomo en consideración el conocimiento del arte y el entrecruzamiento de estas acciones seminales de experimentación, de información y de decodificación, en los proyectos grupales que se sucedieron en la Facultad de Artes Plásticas del ISA (La Habana), de 1997 al 2004, con una breve incursión en otros ejemplos puntuales más cercanos en el tiempo, efectuados dentro la fructífera experiencia de Medios Múltiples en la UNAM, en Ciudad México. En todos ellos se pusieron de manifiesto complejas y sistemáticas interrelaciones de armonización entre los sujetos participantes, interacciones presididas por el debate franco y abierto resueltas en decisiones creativas grupales, pobladas de acciones simbólicas de plural naturaleza y de singular arraigo en el campo cultural y educativo de mi país. En todos ellos es altamente revelador el modo en que se hallan entrelazados el hacer, el leer y el contextualizar,

² El subrayado es mío. La tesis se titula *La creación y el análisis desde la integración, la continuidad y el contexto. Experiencias tempranas en la educación artística a nivel medio superior*. Facultad de Artes Visuales, UANL, Monterrey, 2016.

aunque en su momento no hayan sido identificados de tal manera o no se hayan advertido con el grado de conciencia que hoy pongo de manifiesto.

Tales logros son en buena medida el resultado de una estrecha integración de los talleres con las teorizaciones o, para decirlo con mayor exactitud, una exigencia de la práctica artística para alcanzar un sólido basamento; una comprensión cabal de los complejos procesos de mediación en los cuales una práctica cultural cualquiera se halla contenida y, por tanto, el convencimiento de que la formación profesional no es solo la de un `hacedor` de imágenes, sino la de un intelectual que problematiza y reflexiona críticamente sus medios, sus modos y sus fines de socialización de obra, donde no es posible, a la par, concebir un proceso público con tales imágenes sino despierta parejos cuestionamientos y aprestamientos en el espectador, de donde vuelve a manifestarse la pertinencia del abordaje triangular, que concita un esfuerzo cognitivo/afectivo de desentrañamiento y fruición situado.

Las artes visuales en nuestro continente realizada por grupos de creación o por creadores que apuestan con más insistencia a socializar sus operaciones no en los sitios, ni desde los reclamos consagrados por el *mainstream*, sino en ámbitos comunitarios del más democrático acceso, como hace el grupo Bijari, en Brasil, por ejemplo, o Jimena Hernández con proyectos comunitarios en la región de Medellín, en Colombia, exhiben un discurso donde lo popular y lo culto, ejercicios reflexivos críticos sobre condiciones de vida en planos de socialización compartida, se confunden y constituyen un modo singular de ver mezcladas imágenes de los más encontrados orígenes. El Abordaje Triangular se muestra, entonces, tanto en manos de artistas, de educadores, de educandos y de todo público, como una excelente herramienta para hacer que el ojo salte el muro de la mansedumbre, de las miradas complacientes, del pensamiento domesticado, de los sentidos adormecidos y compartimentados y devele un nuevo modo de estar y fruir en el mundo. Desde una realidad que se muestre propia, propiedad en el sentido martiano del término, quien desde el siglo XIX supo advertir que “no hay batalla entre la civilización y la barbarie, sino entre la falsa erudición y la naturaleza” (MARTÍ, 1963, p. 17).

Referencias

- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/ARTE, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez Editora, 2010.
- CABRERA SALORT, Ramón. Paulo Freire y Pichon Rivière en los cauces del ISA. In: CABRERA SALORT, Ramón (Org.). *Indagaciones sobre arte y educación*. La Habana: Editorial Adagio, 2010. p. 267-281.
- CANCLINI, Néstor García. *Las culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Siglo XXI Editores, 1992.
- FRANGE, Lucimar Bello Pereira. *Por que se esconde a violeta*. São Paulo: Annablume Editora, 2010.
- LANDER, Edgardo (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Caracas: CLACSO, 2000.
- MARTÍ, José. Nuestra América. v. 6. *Obras Completas*. La Habana: Editorial Nacional de Cuba, 1963. p. 15-23.
- MARTÍN BARBERO, Jesús. *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. México: Editorial Gustavo Gili S. A., 1987.
- MIGNOLO, Walter; GÓMEZ, Pedro Pablo. *Estéticas y opción decolonial*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.
- RAMÍREZ LARSEN, David A. La creación y el análisis desde la relación, la continuidad, el contexto y el protagonismo del alumno. Tesis (Maestría en Educación por el Arte) – Facultad de Artes Visuales, Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey. 2016.
- RODRÍGUEZ DE LA CRUZ, Maikel. S.A.T.A. *Provocaciones para la escritura escénica*. Tesis (Maestría en Educación por el Arte) – Facultad de Artes Visuales, Universidad de las Artes (ISA), La Habana. 2013.

Ramón Cabrera Salort

Es doctor en Ciencias Pedagógicas en Arte por el Instituto de Investigaciones Científicas de Educación Artística, en Moscou, 1985. Licenciado en Historia del Arte por la Universidad de la Habana (1972). Autor de innumerables textos sobre educación artística. Fue Coordinador General de la Maestría en Educación Artística del Instituto Superior de Arte (ISA), desde su creación en 1995. Actúa como profesor invitado en la Facultad de Artes Visuales de la Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México, desde 1992. Fue el primero secretario adjunto del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte (CLEA) y miembro de la Asociación Internacional de Críticos de Arte (AICA), de la Sección de Teoría e Crítica de la Unión Nacional de Escritores de Cuba (UNEAC).

E-mail: casalort@cubarte.cult.cu

Currículo: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/theme3bioramoncabreraen.pdf>

*Recebido em 28 de janeiro de 2017
Aceito em 22 de abril de 2017*

Retomando – A arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar o seu cotidiano – a partir da ideia: Incerteza Viva

Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo (Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Recife/ PE, Brasil)

RESUMO – Retomando – A arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar o seu cotidiano – a partir da ideia: Incerteza Viva – Retomo e reabro o texto que escrevi desafiado pela instalação *The Chain*, do fotógrafo Chien Chi Chang, exposta na 25ª Bienal de São Paulo em 2002. Essa experiência levou-me a compreender que a arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar o seu cotidiano. O que se casa com a ideia de Incerteza Viva, tema da Bienal de São Paulo em 2016. Nas duas experiências tomei como referência a Abordagem Triangular, sendo que na primeira tentativa a compreendia como metodologia. Hoje, entretanto, compreendo-a como teoria de interpretação do universo das Artes e Culturas Visuais. Mudança substancial, que me obriga não apenas ao gesto de retomar e reabrir a experiência, mas, também, de dizer que a Abordagem Triangular possibilita articular dialogicamente o campo de conhecimento da Arte com a Filosofia e a Ciência, pois é uma teoria marcada pela ideia de Incerteza.

PALAVRAS-CHAVE

Abordagem Triangular. Incerteza Viva. Leitura de Imagem.

ABSTRACT — Resuming – Art makes possible to human beings rethink their certainties and reinventing their everyday life – based on the idea: Uncertainty Alive — I resume and reopen the text that I wrote challenged by the installation *The Chain* of the photographer Chien Chi Chang, exposed in the 25th São Paulo Biennial in 2002. That experience led me to understand that art allows the human being to rethink their certainties and reinvent their life. This combines with the idea of Uncertainty Alive, theme of the São Paulo Biennial in 2016. In both experiences, I took as a reference the Triangular Approach, in the first attempt, I understood it as a methodology. Today, however, I understand it as a theory of interpretation of the universe of arts and visual cultures. Substantial change, which requires me not only to the gesture of resume and reopen the experience, but, also, to say that the Triangular Approach makes it possible, to articulate dialogically the field of knowledge of Art with Philosophy and Science, because it is a theory that is marked by the idea of Uncertainty

KEYWORDS

Triangular Approach. Uncertainty Alive. Image Reading.

As artes sempre trabalharam com o desconhecido. Historicamente, a arte insistiu em um vocabulário que levasse em conta a ficção e que qualificasse a incerteza. A informação se perde e a dúvida persiste, mas a arte pode moderar esses paradoxos ao operar fora dos sistemas padrão, escalas e normas, pela introdução de modelos e medidas alternativas. A arte se vale da incapacidade dos meios existentes para descrever o sistema de que somos parte – ela aponta para a sua desordem. O mais importante: a arte pode fazer isso porque junta pensar e fazer, reflexão e ação. A arte está fundada na imaginação, e

*somente através da imaginação seremos capazes
de conceber outras narrativas para nosso passado
e novos caminhos para o futuro (Jochen Volz).*

Retomo e reabro...

Desafiado pelo tema Incerteza Viva, da 32ª Bienal de São Paulo-2016, decidi retomar e reabrir um texto que havia escrito, desafiado por sua vez, pela 25ª Bienal de São Paulo (2002), que teve como tema Iconografias Metropolitanas. Nesse caso, refiro-me, especialmente, à instalação *The Chain* do fotógrafo Chien Chi Chang, cuja tentativa de criar uma interpretação pela via da teoria, nomeada de Abordagem Triangular possibilitou uma reflexão sobre a arte como um campo de conhecimento muito próximo da filosofia, pois uma e outra provocam o questionamento, a crítica e a imaginação, como diz, na epígrafe sobre a arte Jochen Volz, curador da 32ª Bienal de São Paulo. Ambas – a arte e a filosofia – por essas razões, nos ajudam a colocar em questão nossas pobres certezas.

Nos idos de 2002, intuitivamente, via a relação entre a arte e a filosofia como muito promissora. Mas, precisava de ancoragem, o que me levou a buscar o famoso ensaio de Walter Benjamin (1892-1940) – *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* (1996) – texto que recebi de presente do professor Jomard Muniz de Brito, um filósofo pernambucano que sabe bem relacionar arte e filosofia. Benjamin, não podemos esquecer, foi filiado à Teoria Crítica, e esse ensaio em particular é, até nossos dias, muito importante para os estudos da imagem, tendo me ajudado a compreender as transformações provocadas pela fotografia no estatuto das Belas Artes.

Hoje, seria impossível não acrescentar à relação dialogal entre a arte e a filosofia, a ciência, pela via da física, mais precisamente, relacionada ao Princípio da Incerteza, apresentado à comunidade científica em 1927, pelo físico alemão Werner Heisenberg (1901-1976).

É necessário dizer que em 2002 compreendia a Abordagem Triangular como um sistema metodológico que articulava as ações Ler-Contextualizar-Fazer, tornando possível a leitura da imagem. Hoje, compreendo-a como uma teoria de interpretação da imagem. Transformação que ocorreu a partir da pesquisa desenvolvida no Curso

de Doutorado em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco – CE/UFPE, sob a orientação da Professora Dr^a Clarissa Martins de Araújo e a coorientação da Professora Dr^a Analice Dutra Pillar, da Faculdade de Educação da UFRGS.

O foco da pesquisa foi analisar os discursos – memórias da práxis arteducativa – de três arte/educadores¹ registrados em uma materialidade visual-verbal, nomeada de caderno de bordo. Materialidade híbrida, que junta o diário etnográfico com o livro de artista, enfatizando, do primeiro, o registro da memória e do segundo, o discurso visual-verbal.

Para tanto, busquei estudar a teoria da Análise de Discurso elaborada, principalmente, por Eni Orlandi (2013), autora que esclarece: “A análise de discurso não é uma ciência exata. É uma ciência da interpretação”. Destaco, a seguir, outro importante esclarecimento, também, com ancoragem no pensamento de Orlandi:

[...] não há um sistema de signos só, mas muitos. Porque há muitos modos de significar e a matéria significante tem plasticidade, é plural. Como os sentidos não são indiferentes à matéria significante, a relação do homem com os sentidos se exerce em diferentes materialidades, em processos de significação diversos: pintura, imagem, música, escultura, escrita, etc. (ORLANDI, 2007, p. 12).

Ao estudar o trabalho da coreógrafa e bailarina alemã Pina Bausch (1940-2009), Orlandi em seu livro *Análise de Discurso: Sujeito, Sentido, Ideologia* (2012) acrescenta a Dança, como mais uma das materialidades possíveis de serem analisadas por meio da Análise de Discurso. Significando, claramente, que as diferentes linguagens artísticas produzem diferentes materialidades discursivas. Isso, é claro, porque os sentidos de nossos discursos – sejam eles por meio da palavra, da imagem ou do gesto – não são precisos e transparentes; eles requerem a Análise de Discurso como ciência de interpretação e, por isso, dependem do contexto em que se

¹ Maria de Fátima Ribeiro Soares, com o caderno de bordo “A Poesia Ocupando a Vida, Invadindo a Escola”; Misael José de Santana, com o caderno de Bordo “AH! Se Eu Tivesse Dinheiro: museus, espaços informais de acesso e compreensão da arte; e Virgínia Marques, com o caderno de bordo “Descobrimos Lugares de Ser”. Os três arte/educadores atuam em escolas públicas estaduais de Pernambuco. A tese foi publicada no livro: *A Abordagem Triangular no Ensino das Artes como Teoria e a Pesquisa como Experiência Criadora*, pelo Sesc, em 2016.

diz algo por meio da palavra, em que se diz algo por meio da imagem e em que se diz algo por meio do gesto.

Abro um parêntese para enfatizar: recorro e não posso deixar de trazer à tona que a importância do contexto no processo de leitura da imagem, naquele momento histórico, isto é, por volta dos anos 2000, já era destaque nos textos de Ana Mae Barbosa. Um bom exemplo é seu livro *Tópicos utópicos* (1998). Até em palestras anteriores a essa época, a arte/educadora apresentava leituras interpretativas de imagens, enfatizando a relevância do contexto. Essa ênfase ao contexto foi decisiva para a leitura que tentei produzir sobre a instalação *The chain*, fato que desencadeou a primeira versão do texto – A arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar seu cotidiano (2009) –, que agora retomo e reabro, impactado pela ideia de Incerteza Viva.

Foi, portanto, a partir dos estudos sobre Análise de Discurso, elaborados por Orlandi e ditos de diferentes maneiras em sua produção teórica, que fui interpretando a Abordagem Triangular, não apenas como um sistema metodológico, mas, sobretudo, como uma teoria de interpretação do universo das Artes e Culturas Visuais. Ademais, essa pesquisa me fez compreender a Abordagem Triangular como uma teoria de tal modo aberta, que convida o arte/educador a rearranjá-la ao seu modo, considerando o seu próprio contexto histórico, social e cultural e, também, os dos estudantes, pois é uma teoria fortemente identificada, não apenas, a uma interpretação do pensamento pós-moderno, mas também, com as questões pós-coloniais.

Cabe uma explicação: a compreensão do que é o pensamento pós-moderno é divergente. Aqui, refere-se a um entendimento de história não linear, pois, é um pensamento marcado pelo desencanto com relação a noção de progresso. E, ao contrário do modernismo, considera o passado. Além disso, não se assume como verdade absoluta. Em arte, sobretudo, rejeita a originalidade como valor maior, sendo, também, avessa aos dogmas e às hierarquias (BARBOSA, 2007; EFLAND, 2005).

Ao identificar-se com as questões pós-coloniais, a Abordagem Triangular enfrenta, pois, a ferida da desigualdade entre diferentes sujeitos sociais e culturais,

ferida herdada do processo de colonização, que estabeleceu entre esses diferentes sujeitos culturais, uma relação hierárquica baseada no mandar e na obedecer, ou seja, distinguindo quem tem voz ativa na sociedade – os sujeitos de direito – e os que obedecem, pois, suas vozes pouco significam na cena social. Em linguagem freireana: os primeiros (os mandantes) dizem a palavra, pois têm autoridade herdada e reconhecida, enquanto os outros (os obedientes) são condenados à cultura do silêncio (FREIRE, 2005).

A Abordagem Triangular, vista pela perspectiva pós-colonial, suscita no campo mais amplo da Arte/Educação, e de maneira mais específica no campo do ensino e da aprendizagem em Artes e Culturas Visuais, uma concepção de epistemologia que trabalha pela descolonização do conhecimento, compreendendo que todos os sujeitos sociais e culturais têm direito a usufruir da arte e o melhor meio para que isso aconteça, com relação às Artes Visuais, é a leitura da imagem. Isso porque ela nos encaminha para o diálogo entre diversas narrativas culturais – o que leva a leituras mais amplas e complexas de mundo. Lembro, junto com Analice Dutra Pillar (2011, p. 296) que: “No contexto brasileiro, a denominação leitura de imagens passou a fazer parte do ensino de arte na escola, de modo sistemático, a partir do final da década de 1980 com a Abordagem Triangular”.

Retomo e reabro, pois, a ideia: a arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar seu cotidiano, profundamente tomado pelo contexto em que vivemos. Busco, a seguir, as palavras de Volz (2016, p. 23) para dizer sobre o que chamo de *contexto em que vivemos*:

Mesmo que as previsões de eventos futuros em nosso planeta tenham contradições, pensadores de todos os campos clamam por ação imediata. Exigem que se eleve a consciência coletiva em todo o globo para os desafios que nossas sociedades enfrentam neste momento. Mas há um longo percurso até que os currículos escolares, as pautas da mídia e os programas políticos abracem efetivamente essas questões como uma causa comum (VOLZ, 2016, on-line).

Por um lado, o contexto do tempo em que vivemos, influenciado por profundas incertezas, conforme Volz (2016), pode nos levar a inventar saídas, produzir alternativas, gerar soluções divergentes, ver de maneira diferenciada a realidade, para atuar no mundo de um jeito plural. Por outro lado, ao ressaltar sobre a produção do

conhecimento da ciência pós-moderna, Boaventura de Souza Santos em sua provocativa obra *Um discurso sobre as ciências* menciona que:

[...] o fundamento do estatuto privilegiado da racionalidade científica não é, em si mesmo científico. [...] A ciência moderna produz conhecimentos e desconhecimentos. Se faz do cientista um ignorante especializado faz do cidadão comum um ignorante generalizado. [Enquanto] a ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional. Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas. A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no quotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida (SANTOS, 2010, p. 55).

A ideia de Santos é significativa e casa com a ideia de Volz (não é por acaso, portanto, que Santos tenha escrito para o catálogo da 32ª Bienal de São Paulo), pois o discurso da Bienal em destaque é profundamente influenciado pelos trânsitos entre o pensamento moderno e o pós-moderno – entre a certeza e a incerteza –, desafiando-nos a refletir sobre uma concepção de arte, que dialoga com a filosofia e com a ciência, na perspectiva de inventar outras possibilidades de Ser (ser humano) e de Viver (no mundo). O que me leva a citar, novamente, Volz (2016, p. 23): “a arte se vale da incapacidade dos meios existentes para descrever o sistema de que somos parte – ela aponta para a sua desordem. O mais importante: a arte pode fazer isso porque junta pensar e fazer, reflexão e ação.”

A sistematização da Abordagem Triangular, no contexto complexo da transição entre o pensamento modernista e o pós-modernista, imprimiu a essa teoria uma abertura para o diálogo com os campos da filosofia e da ciência, indicando que refletir sobre a leitura da imagem em um mundo marcado pela incerteza, requer do arte/educador, conforme Barbosa, compreender que:

Enquanto no modernismo se privilegiava, dentre as funções criadoras, a *originalidade* preservando o estudante do contato com a obra de arte, a pós-modernidade vem enfatizando a *elaboração*, dentre os outros processos mentais envolvidos na criatividade (BARBOSA, 1991, p. 89).

Ana Mae Barbosa, nesse sentido, é enfática ao propor o gesto de elaborar, no sentido de compor, construir, criar (talvez seja melhor dizer: recriar) no processo de leitura da imagem. Compreendo esse gesto, avizinado da noção de subjetivação, pois ao ler as imagens da arte e/ou da cultura visual, estamos de alguma maneira nos

constituindo enquanto sujeitos. Estamos tentando, no mínimo, dizer de nós mesmos, o que, de certo modo, vai na direção da reflexão colhida do pensamento do crítico de arte francês Nicolas Bourriaud, em *Pós-produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo*, ao observar que:

Quando Marcel Duchamp expõe um objeto manufaturado (um porta-garrafas, um urinol, uma pá de neve...) como obra do espírito, ele desloca a problemática do *processo criativo*, colocando a ênfase não em alguma habilidade manual, e sim no olhar do artista sobre o objeto. Ele afirma que o ato de escolher é suficiente para fundar a operação artística, tal como o ato de fabricar, pintar ou esculpir: “atribuir uma nova ideia” a um objeto é, em si, uma produção. Desse modo, Duchamp completa a definição do termo: criar é inserir um objeto num novo enredo, considerá-lo como um personagem numa narrativa (BOURRIAUD, 2009, p. 22).

A elaboração, enquanto processo mental envolvido no gesto criativo de ler a imagem, desloca a habilidade manual para o processo de interpretação da imagem, como uma maneira de reinventá-la e reinventar-se, uma vez que, o nosso dizer sobre a imagem é possibilidade de recriação, tal como afirma Bourriaud (2009, p. 22) ancorado em Duchamp, já que “ [...] o ato de escolher é suficiente para fundar a operação artística [...]”, e complementa: “[...] “atribuir uma nova ideia” a um objeto é, em si, uma produção.”.

Assim, surge a questão: será o gesto de recriação o mais aproximado ao Princípio da Incerteza? Mas não devemos esquecer: nossos dizeres (sobre a arte e tudo mais) jamais serão definitivos e completos, no máximo, os admitimos como contextuais ângulos de visão – mais próximos das incertezas (vivas) do que das certezas (mortas). Apresento, a seguir, a sequência, sujeito ao acaso.

Sujeito ao acaso

Em minha primeira visita à 32ª Bienal de São Paulo, por acaso entrei pelo portão principal do prédio, fato que me levou a viver uma experiência estética muito significativa, por meio da instalação *Ágora: OcaTaperaTerreiro* (Oca, doravante) do artista Bené Fonteles. Aviso, desde já, que neste pequeno ensaio me deterei nessa instalação.

Início destacando que na Oca havia, escrito no chão, o seguinte aviso-provocação: “Isto aqui não é arte”. Como que evocando o sentido de Ágora para os gregos: lugar de juntar pessoas para pensar, para refletir e agir, realizar diálogos...

No entanto, a Oca é arte porque provoca pensar, desestabiliza o leitor, forçando-o a refletir sobre o próprio tema da 32ª Bienal de São Paulo: *Incerteza Viva*. Tirando-nos o chão. Pondo em xeque as nossas pobres certezas. Uma delas, talvez a mais forte, seja o fato de Bené Fonteles, por meio do seu discurso-instalação, questionar a sacralização da arte, ou seja, uma certa concepção de arte identificada ao cânon ocidental de cultura, caracterizado pela supremacia da cultura branca, europeia e masculina. Ou seja, o artista, por meio da Oca, instaura um processo de descolonização.

Acessar a Oca, é como ultrapassar um portal, porque somos introduzidos em uma dimensão da memória ligada à nossa formação cultural e à nossa história de povo colonizado. Isso exige uma elaboração que não termina ali; na verdade ali se inicia. A Oca é a entrada para a delicada e desafiadora curadoria de Volz, que ultrapassa a noção de pura contemplação, pois é um posicionamento político sobre a nossa colonização. Contextualiza a colonização por meio de uma epistemologia descolonizadora. E aqui é bom lembrar Ana Mae Barbosa (1998, p. 38) em *Tópicos utópicos*: “contextualizar é estabelecer relações.”

Assim, ao colocar em dúvida a visão eurocêntrica de conceber e lidar com o universo da arte, o artista interroga, também, o processo de elaboração da “obra de arte” e o processo de sua leitura. A Oca, enfim, põe em xeque o próprio sistema da arte. E talvez seja essa a interpretação mais plausível que podemos atribuir à ideia de *Incerteza Viva*: dessacralizar a arte, com base em uma reflexão interdisciplinar, intercultural e interterritorial.

A Oca, vista como simbolismo do processo de dessacralização da arte, aponta, pois, para uma concepção de epistemologia descolonizadora (AZEVEDO, 2015), além de ser um convite ao gesto de problematizar, como outros trabalhos na 32ª Bienal de São Paulo. Cito um, que não me deterei, pois esse merece um ensaio próprio, mas

que, também, muito me desafio por partir de uma epistemologia descolonizadora: *Projeto desejos de Grada Kilomba*².

Ao apresentar a epistemologia descolonizadora operando no campo da arte, de maneira interdisciplinar, intercultural e interterritorial, é urgente dizer: a epistemologia colonizadora é aquela que estabelece, na sociedade em que vivemos, quem são os detentores do discurso e quem deve ter sonogado o seu direito à palavra. É, pois, a que se sustenta fabricando a discórdia entre os diferentes.

Por isso, talvez, nos pejis (local sagrado onde se expõem imagens e oferendas na cultura religiosa africana), o artista entrona ícones da cultura brasileira, tais como: Paulo Freire, Nise da Silveira e João Guimarães Rosa. O primeiro, por meio da obra *Paulo Freire: uma biobibliografia* (GADOTTI, 1996); a segunda, por meio de *Nise da Silveira: caminhos de uma psiquiatra rebelde* (MELLO, 2015) e o terceiro, por ter sido o escritor da bela relação de amor entre Diadorim e Riobaldo, em *Grande Sertão: Veredas* (ROSA, 2006). Sobre cada um desses ícones, o artista parece enaltecer o gesto rebelde de dizer não às certezas. Freire, em seu trabalho por uma educação libertadora, Dr^a Nise, por uma psiquiatria rebelde e Guimarães Rosa, pelo gesto poético-filosófico libertador.

Destaco em primeiro lugar a Dr^a Nise da Silveira, como uma espécie de homenagem à Dona Noemia Varela, porque foi ela quem me apresentou o pensamento de Nise da Silveira. Elas foram amigas e, durante os anos em que morou no Rio de Janeiro, Dona Noemia frequentou o Grupo de Estudos Carl Gustav Jung, aprofundando suas investigações sobre a relação da arte com a psicologia junguiana. O texto em destaque a seguir foi colhido nesse livro, que teve o prefácio escrito pelo professor Marco Lucchesi para a obra de Mello:

A rebelde. A forte. A que soube dizer *não*. E o rosto, que era um sol. E as mãos, como que pintadas por El Greco, regiam uma orquestra invisível de princípios. Mas ao mesmo tempo sofria terrivelmente com a Farra do Boi e com os atos de violência praticados contra as crianças e os animais. Por eles, brigava até contra Spinoza – filósofo de sua predileção. Porque era uma das melhores amigas de Francisco de Assis, cujo respeito pelo ser humano, pelo ser cão e pelo ser gato (de modo especial) deixou comovido mais de um índio

² Sugiro, para quem se interessar, a entrevista concedida pela artista à psicanalista Suely Rolnik, disponível em: <<http://brasileiros.com.br/2016/09/o-conhecimento-e-colonizacao/>>.

xavante, a ponto de receber deles o título de Cacica da Natureza! (MELLO, 2015, p. 7).

De Paulo Freire (2005, p. 93), ressalto um trecho de *Pedagogia do Oprimido*: “Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?”. Em Guimarães Rosa (2006, p. 80), colhi o trecho a seguir de *Grande Sertões: Veredas*: “Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.”

E, no meio da travessia deste pequeno ensaio, digo: a instalação em análise é arte (sem dúvida? Jamais). É arte, especialmente no contexto em que o próprio tema da Bienal nos convida a pensar, isto é, a partir de uma visão INTERdisciplinar, INTERcultural, INTERterritorial de conhecimento – apoiada em uma concepção epistemológica descolonizadora – pois a ideia de *Incerteza Viva* é um tema ancorado na física – não podemos esquecer esse fato. Sendo assim, exige uma relação INTER.

Por tais razões, o próprio tema da Bienal de São Paulo de 2016, juntamente com seu discurso curatorial, colocam o desafio de ler as imagens, estabelecendo com elas relações INTER. Para tanto, é necessária uma ressalva, sobre os sentidos da expressão *Incerteza Viva*, buscada no pensamento de Volz. Diz ele:

Embora esteja relacionada à palavra crise, não é equivalente. Incerteza é, sobretudo, uma condição psicológica ligada a processos individuais e coletivos de decisão, descrevendo o entendimento e o não entendimento em uma dada situação. INCERTEZA VIVA é sentida em toda parte. É uma condição que se infiltra em nossas cabeças, nossos corpos, nas ruas, no mercado, na floresta ou nos campos. É contagiante, gera imagens, sons, cheiros, instabilidade e também entusiasmo e curiosidade. Ela pode ser vinculada a realidades sociais e mentais, a métodos artísticos, à epistemologia e a uma imaginação rebelde (VOLZ, 2016, p. 24).

A próxima sequência refere-se ao Princípio da Incerteza no contexto da história.

O Princípio da Incerteza muda o rumo da história...

A sistematização do Princípio da Incerteza por Heisenberg, em 1927, inevitavelmente muda os rumos da história, não apenas do campo da física, mas, também, da própria ciência, atingindo os campos da arte e o da filosofia. E de modo muito especial, a arte, pois como afirma Volz (2016, p. 24): “Diferentemente do que

acontece em outros campos de pesquisa, a incerteza na arte aponta para a criação, levando em conta a ambiguidade e a contradição”.

Colocando em questão nossas certezas e convicções, estamos, a partir de então, submetidos ao Princípio da Incerteza, sujeitados ao acaso, à especulação, ao acontecimento, ao imprevisto, pois tal princípio gera possibilidades de narrativas diversas e sempre abertas, sempre se refazendo. O Princípio da Incerteza é contrário à existência de um ponto final.

Esse princípio, ao quebrar a linearidade da história, põe nossas certezas e convicções sob suspeita. Assim, nossas relações com a Vida, passaram a ser profundamente sinalizadas por tal princípio, mesmo que não queiramos, pois rompeu-se a certeza e a convicção na ideia de progresso. Pensadores de todos os campos de conhecimento passaram a questionar as grandes narrativas modernistas, que associavam a ideia de progresso ao desenvolvimento (linear) da ciência, e essa a uma vida humana plena e segura. Parecendo afirmar a ciência moderna como uma verdade que levaria o ser humano a uma vida sem contradições e limites, como enfatiza Santos (2010) na sequência intitulada *retorno e reabro*.

Santos, em seu ensaio *A incerteza entre o medo e a esperança*, escrito para o catálogo da Bienal São Paulo de 2016, identifica a visão de progresso da ciência moderna com a modernidade eurocêntrica, ressaltando a *incerteza do conhecimento*. Nesse ensaio ele enfatiza:

Vivemos, [...] uma época da modernidade eurocêntrica, que atribui total prioridade ao conhecimento científico a às práticas diretamente derivadas dele: as tecnologias. Isso significa que a distribuição epistemológica e vivencial do medo e da esperança é definida por parâmetros que tendem a beneficiar os grupos sociais que têm mais acesso ao conhecimento científico e à tecnologia (SANTOS, 2016, p. 39).

O que me encoraja a retomar um outro fragmento de *Um discurso sobre as ciências*, ou seja, quando o cientista social português ressalta:

A incerteza do conhecimento, que a ciência moderna sempre viu como limitação técnica destinada a sucessivas superações, transforma-se na chave do entendimento de um mundo que mais do que controlado tem de ser contemplado. Não se trata do espanto medieval perante uma realidade hostil possuída do sopro da divindade, mas antes da prudência perante um mundo que, apesar de domesticado, nos mostra cada dia a precariedade do sentido

da nossa vida por mais segura que esteja ao nível da sobrevivência. (SANTOS, 2010, p. 54).

Entre o medo e a esperança, pois, questiono as narrativas modernistas alimentados pelo Princípio da Incerteza, lembrando que essas provocaram uma ida ao pensamento de Friedrich Nietzsche, e em minhas buscas encontrei o precioso aforismo 630, da obra *Humano, demasiado humano*. Nesse, Nietzsche afirma:

Convicção é a crença de estar, em algum ponto do conhecimento, de posse da verdade absoluta. Esta crença pressupõe, então, que existam verdades absolutas; e, igualmente, que tenham sido achados os métodos perfeitos para alcançá-las; por fim, que todo aquele que tem convicções se utilize desses métodos perfeitos. Todas as três asserções demonstram de imediato que o homem das convicções não é o do pensamento científico; ele se encontra na idade da inocência teórica e é uma criança, por mais adulto que seja em outros aspectos. [...]. Não foi o conflito de opiniões que tornou a história tão violenta, mas o conflito da fé nas opiniões, ou seja, das convicções (NIETZSCHE, 2005, p. 266).

Ao provocar o questionamento das convicções e das crenças, o Princípio da Incerteza impõe ao ser humano colocar sob suspeita as pequenas e grandes certezas que alimentam o imaginário da vida e suas dimensões. E assim, o campo da arte e o sistema que o rege também precisam ser questionados.

O Sistema da Arte em questão...

Uma das certezas em arte, talvez a mais justificada, traduz-se na autoridade que algumas pessoas têm de dizer o que pensam sobre uma obra ou um objeto de arte. Autoridade que raramente é contestada, pois esse pensar representa, antes, e acima de tudo, aquilo que é acordado pelo grupo de poder instituído na sociedade: artistas, críticos de arte, historiadores da arte e curadores – é, pois, o discurso competente dos que constituem o sistema da arte, mesmo que, individualmente, as pessoas que têm voz ativa, concedida por esse sistema, não assumam o tom autoritário em seus discursos. Eles representam, por meio da legitimação de um poder outorgado e raramente questionado, o discurso dos que são autorizados a dizer o que é arte e o que não é arte, o que tem qualidade e o que não tem. Tais grupos, além disso, muitas vezes, possuem ligações com o mercado, pautando seus discursos pelo valor econômico de obras e objetos de arte, muito mais do que pelo valor histórico e cultural.

A analista de discurso Eni Orlandi, nesse sentido, ao tomar o pensamento de Pierre Bourdieu, nos ajuda a contextualizar o problema do discurso de autoridade, no campo do ensino e da aprendizagem das Artes e Culturas Visuais, ao analisar:

[...] há uma correspondência entre a distribuição do capital cultural e do capital econômico e do poder entre as diferentes classes: a posse dos bens culturais, e que uma formação social seleciona como dignos de serem possuidores, supõe a posse prévia de um código que permite decifrá-lo. E assim instala-se uma circularidade: só os possui os que já tem condições de possuí-lo. Por outro lado, a escola tem uma função de dissimulação: apresenta hierarquias sociais e a reprodução dessas como se estivessem baseadas na hierarquia de 'dons', méritos ou competências e não como hierarquia fundada na afirmação brutal das relações de força. Convertem hierarquias sociais em hierarquias escolares e com isso legitimam a perpetuação da ordem social (ORLANDI, 2011, p. 22).

A autoridade de dizer sobre o universo da arte, de um modo geral e de uma maneira mais específica sobre as Artes e Culturas Visuais, distinguindo o discurso de quem possui tal poder, do discurso de quem não o possui, conforme Bourdieu (2007) na obra *A Distinção: crítica social do julgamento*, obedece à hierarquia, que determina na sociedade quem são os detentores da palavra e quem são os silenciados. Daí sua crítica ao discurso pedagógico, que reproduz, na escola, o sistema de distinção: uns podem dizer o que pensam sobre a arte (e sobre outros temas...) e os outros são calados. A partir dessa lógica, os silenciados estão condenados ao silêncio, porque, também, não têm acesso ao “sofisticado” universo da arte, enquanto os outros tiveram acesso a um processo de iniciação, compreendidos, por isso, como aqueles reconhecidos e legitimados a dizerem o que pensam sobre a arte.

Eis o grande desafio do arte/educador na contemporaneidade, alimentado por uma epistemologia descolonizadora, busca possibilitar o repensar as certezas e o reinventar o cotidiano por meio da leitura da imagem.

O sempre difícil ponto final...

Iniciar um texto é uma aventura, concluir é muito difícil, até, porque nenhuma reflexão transformada em texto tem ponto final. Para (quase) concluir este ensaio busquei ancoragem em Jorge Larrosa (2015). Refiro-me à *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Na última parte deste livro – *Figuras do Porvir* – Larrosa faz um elogio ao riso na pedagogia.

Como se pode perceber, o próprio título da obra em diálogo com a reflexão sobre o riso é uma possibilidade de encontro com a ideia de *Incerteza Viva* e o campo mais amplo da Arte/Educação, uma vez que Larrosa diz:

O riso destrói as certezas. E especialmente aquela certeza que constitui a consciência enclausurada: a certeza de si. Mas só na perda da certeza, no permanente questionamento da certeza, na distância irônica da certeza, está a possibilidade do devir. O riso permite que o espírito alce voo sobre si mesmo. O chapéu de guizos tem asas (LARROSA, 2015, p. 181).

Digo, pois, junto com Larrosa, que o gesto de rir, que é ambíguo e perigoso, é o mesmo da arte vestida com seu chapéu de guizos, indicando que é possível o voo. E para alçar voos, não esquecer a autoironia, isto é, segundo Larrosa (2015), um componente da própria consciência, o que significa: nunca esquecermos de duvidar de nossas certezas.

Retomo a ideia geradora deste texto, para dizer: a arte, a filosofia e a ciência possibilitam ao ser humano repensar suas certezas e reinventar o seu cotidiano. Lancemo-nos, pois, rindo, ao perigo – gerador de possibilidades – de lidar com as Artes e Culturas Visuais por meio da Abordagem Triangular, compreendida como teoria de interpretação do universo das imagens, teoria sempre aberta. Que outros arte/educadores elaborem suas interpretações, retomando e reabrindo a Abordagem Triangular.

Referências

AZEVEDO, Fernando. A arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar seu cotidiano. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org.). *Arte/educação como mediação cultural e social*. São Paulo: UNESP, 2009.

AZEVEDO, Fernando; ARAÚJO, Clarissa Martins de. Abordagem Triangular: leitura de imagens de diferentes códigos estéticos e culturais. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 2, n. 3, p. 345-358, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/53833/36216>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BARBOSA, Ana Mae. Toda Beleza na TV. In: Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 16, 2017. Florianópolis. *Anais...* Editora da UDESC, 2017. p. 660-664. Disponível em: <<http://anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/066.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: IOCHPE, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURRIAUD, Nicolas. *Pós-Produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

EFLAND, Arthur. Cultura, sociedade e educação num mundo pós-moderno. In: BARBOSA, Ana Mae; GUINSBURG, Jacob (Org.). *O pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília: UNESCO, 1996.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MELLO, Luiz Carlos. *Nise da Silveira: caminhos de uma psiquiatra rebelde*. Rio de Janeiro: Automática; Hólos Consultores Associados, 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. *Humano, demasiado humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

ORLANDI, Eni. A materialidade do gesto de interpretação e o discurso eletrônico. In: DIAS, Cristiane. *Formas de mobilidade no espaço e-urbano: sentido e materialidade digital [on-line]*. Série e-urbano. v. 2, 2013. Consultada no Portal Labeurb – <http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/> Laboratório de Estudos Urbanos – LABEUB/Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade – NUDECRI, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

ORLANDI, Eni. *Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: sujeito, sentido e ideologia*. Campinas: Pontes, 2012.

PILLAR, Analice Dutra. Apontamentos para leitura de desenhos animados e videoartes. In: Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 20, 2011. Rio de Janeiro. *Anais...* UFRJ, 2011. p. 295-309. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/analice_dutra_pillar.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2017.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: veredas*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SANTOS, Boaventura. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 2010.

SANTOS, Boaventura. A incerteza entre o medo e a esperança. In: Bienal de São Paulo, 32, 2016, São Paulo. *Catálogo da 32ª Bienal de São Paulo*. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016. p. 37-45. Disponível em: <<http://www.bienal.org.br/publicacao.php?i=3325>>. Acesso em: 2 de mar. 2017.

VOLZ, Jochen. Jornadas Espirais: Incerteza Viva. In: Bienal de São Paulo, 32, 2016, São Paulo. *Catálogo da 32ª Bienal de São Paulo*. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016. p. 21-27. Disponível em: <<http://www.bienal.org.br/publicacao.php?i=3325>>. Acesso em: 2 de mar. 2017.

Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mestre em Artes pela Universidade de São Paulo (USP), especialista em Ensino da Arte pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), especialista em Artes Cênicas pela UFPE e graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Professor do curso de Pedagogia na Unidade Acadêmica de Garanhuns da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE/UAG). Participa do Grupo de Pesquisa em Educação e Arte – GEARTE, DGP/CNPq – e do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Arte e Inclusão – GEFAI, DGP/CNPq.

E-mail: f_azevedo@hotmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6665135954352936>

*Recebido em 13 de março de 2017
Aceito em 18 de maio de 2017*

Abordagem Triangular em Diálogo com o Tempo: pegadas no passado, passos para o futuro

Fernanda Pereira da Cunha (Universidade Federal
de Goiás – UFG, Goiânia/ GO, Brasil)

RESUMO — Abordagem Triangular em Diálogo com o Tempo: pegadas no passado, passos para o futuro — Este texto busca refletir sobre aspectos da tecnocultura que balizam na contemporaneidade a necessidade da promoção do desenvolvimento da consciência crítica de um novo estado da mente humana: a mente digital. Com o advento das tecnologias digitais, estabeleceram-se outras formas de interações comunicacionais ascendendo à cultura digital, com práticas e costumes peculiares da cibercultura no cotidiano das pessoas que integram os diferentes discursos bem como a interconexão entre som, imagem e texto, ou seja, o advento da metalinguagem. Coloca-se, neste âmbito da tecnologia conceitual, que estabelece um novo estado da mente humana, a necessidade de ações e-artes/educativas em prol do desenvolvimento da mente digital autogovernativa através da artecibercultural e seu ensino. Esta perspectiva se ancora numa abordagem arte/educativa digital intitulada Sistema Triangular Digital, cujo sistema advém da derivação da Abordagem Triangular concebida e sistematizada por Ana Mae Barbosa.

PALAVRAS-CHAVE

e-Arte/Educação. Mente digital crítica. Metalinguagem. Ciberespaço.

ABSTRACT — Triangular Approach in dialogue with time: footsteps in the past, steps to the future — This text seeks to reflect on aspects of technoculture that mark the contemporary need to promote the development of critical awareness of a new state of the human mind: the digital mind. With the advent of digital technologies, other forms of communicational interactions were established succeeding to the digital culture, with peculiar practices and customs of cyberculture in the daily lives of the people that integrate the different discourses, as well as the interconnection between sound, image and text, that is, the advent of metalanguage. In this context of conceptual technology, that creates a new state of the human mind, the need for e-art/educational actions in favor of the development of the digital self-governing mind through cultural and cultural education. This perspective is anchored in a digital art/ education approach, the Digital Triangular System, whose system comes from the derivation of the Triangular Approach conceived and systematized by Ana Mae Barbosa.

KEYWORDS

e-Art/Education. Critical digital mind. Metalanguage. Cyberspace.

Abordagem Triangular em consonância com a contemporaneidade digital

*Sem analisar a transformação de culturas sob o
novo sistema eletrônico de comunicação, a
avaliação global da sociedade da informação seria
totalmente falha.
Manuel Castells*

Na busca determinada de uma abordagem arte/educativa pós-colonialista, a professora Ana Mae Barbosa, conectada com as vozes do mundo, pela sua natureza indócil, crítica, de educadora, sempre cultivou a pesquisa como meio de reflexão para sua análise, seja no plano da vida pessoal como da vida profissional, na qual mantém diálogo investigativo com abordagens educativas do ensino das artes no cenário internacional. É neste ambiente investigativo, de olhar brasileiro em relação internacional, que se situa a Abordagem Triangular pós-colonialista, um ícone arte/educativo na contemporaneidade.

A Abordagem Triangular, por ser uma perspectiva cuja gênese epistemológica se alicerça em seu caráter genuinamente contextual, é uma abordagem *em processo*, portanto, contínua, dado seu aspecto orgânico, voltando-se para o desenvolvimento da identidade cultural e da cognição/percepção.

Assim, a sistematização da Abordagem Triangular acontece no tempo gramatical do *gerúndio*, porque dialoga no curso *do* e *com* o tempo. Neste sentido, a força motriz desta Abordagem, de natureza conceitual cultural e dialogal, torna-a flexível e contemporânea no curso do tempo. A Abordagem Triangular perfaz uma rede sistêmica, por isso, viva, orgânica e, portanto, pulsante. Compreender o processo de edificação desta Abordagem está, portanto, intimamente vinculado à trajetória epistemologicamente teórica/empírica que a professora Ana Mae Barbosa constitui em sua vida com a arte e o seu ensino.

Assim, a Abordagem Triangular, criada na trajetória epistemológica traçada pela professora Ana Mae Barbosa, em diálogo “[...] com o discurso pós-moderno global e o processo consciente da diferença cultural entre as nações [...]” (BARBOSA, 1998, p. 33), possui em sua gênese epistemológica, um caráter intrínseco de interação com outras abordagens do ensino de artes.

Neste âmbito, dado seu caráter de/para uma proposição de ensino pela arte genuinamente contextual, ascende na Abordagem Triangular a particularidade de se contribuir para o fortalecimento das acepções contextuais na mediação das artes e seu ensino em suas diferentes esferas de ensino, nas diversas áreas de conhecimento.

Neste paradigma, com características marcantes da educadora que é e sempre nos ensina a ser, a professora Ana Mae, de modo generoso, acolhe nossas paixões e com profundo apreço por viagens em territórios desconhecidos lança seu olhar perspicaz e visionário, abrindo-nos a possibilidade de navegarmos na cibercultura para realizar a pesquisa. Quando concebemos, sob sua orientação, em minha tese de doutoramento a e-Arte/Educação¹ e deste modo, analisamos as peculiaridades intrínsecas da cultura digital (a metalinguagem), sistematizamos o Sistema Triangular Digital.

Parafraseando o conceito da professora Ana Mae Barbosa e inserindo-o no universo da sociedade em rede, *arte/educação intermediática* ou *e-arte/educação* é a mediação entre *arte intermediática* (e/ou *arte mista*²) e público e ensino da arte intermediático, que integra seus *inputs* e *outputs*, constituindo uma interface entre o universo tradicional e o universo em rede, quer seja no ensino formal ou informal.

Denominamos a abordagem e-arte/educativa ora proposta de *Sistema Triangular Intermediático*, através do qual se sistematiza uma abordagem da educação digital inclusiva, por meio da educação intermediática crítica. O *Sistema Triangular Intermediático* é uma proposição derivativa da Proposta Triangular.

O Sistema Triangular Intermediático está alicerçado nos fundamentos teóricos e conceituais da Abordagem Triangular, a qual foi concebida e sistematizada pela professora Ana Mae Barbosa, no âmbito da filosofia existencialista (ORTEGA Y

¹ A tese de doutorado reverberou na publicação de dois livros intitulado, respectivamente: *e-Arte/Educação: educação digital crítica*. São Paulo: Annablume, 2012 e *Técnica e tecnologia: a indústria ideológica massiva*. São Paulo: Annablume, 2012.

² Compreendemos por arte mista a arte composta por material digital e/ou não-digital.

GASSET, 1963) e sob os auspícios do sistema não-linear da física social (BAUMAN, 2000; URRY, 2005).

A terminologia *intermediático* informa a especificidade epistemológica, delimitação vértice que qualifica o campo do Sistema Triangular Intermediático em relação à Abordagem Triangular. Esta derivação digital poderá dar maior subsídio arte/educativo aos desdobramentos contemporâneos da multimídia/intermídia como ambiente comunicacional simbólico e, assim, das manifestações das artes multi/intermediáticas, no contexto da metalinguagem sob o advento da cultura digital.

O Sistema Triangular Digital e/ou Sistema e-Triangular: uma proposição e-Arte/Educativa pertence ao território de acontecimento de um novo estado da mente humana. Esse novo estado mental se estabelece com a metalinguagem: a mente digital, cuja preocupação essencial, neste sistema derivativo da Abordagem Triangular, é o desenvolvimento da consciência digital crítica.

Metalinguagem: o novo estado da mente humana

Compreende-se por meios de comunicação interligados a “[...] multimídia como ambiente simbólico [...]”, pois, a partir da segunda metade da década de 90, “[...] um novo sistema de comunicação eletrônica começou a ser formado a partir da fusão da mídia de massa personalizada globalizada com a comunicação mediada por computadores” (CASTELLS, 1999, p. 387). Este novo sistema “[...] é caracterizado pela integração de diferentes veículos de comunicação e seu potencial interativo [...]” (CASTELLS, 1999, p. 387). Deste modo, *multimídia*, como o novo sistema foi chamado, amplia o espectro da comunicação, estabelecendo, portanto, um novo estado da mente humana, colocando-se no âmbito da *tecnologia conceitual*.

Assim, a multimídia (múltiplas mídias) ou intermídia (interconexão entre mídias), pela natureza do ambiente simbólico em que se insere na vida humana, “[...] estende o âmbito da comunicação eletrônica para todo o domínio da vida: de casa a trabalho, de escolas a hospitais, de entretenimento a viagens [...]” (CASTELLS, 1999, p. 392). Este fato, que é marcado pelo processo histórico e cultural da humanidade, é

comparado por Castells ao advento do alfabeto na Grécia, em 700 a.C., que marcou um novo estado da mente humana.

Neste contexto, segundo os principais estudiosos clássicos, o alfabeto “[...] constituiu a base para o desenvolvimento da filosofia ocidental e da ciência como a conhecemos hoje. ” (CASTELLS, 1999, p. 352), inserindo-se como uma tecnologia conceitual que tornou possível “[...] o preenchimento da lacuna entre o discurso oral e o escrito, com isso separando o que é falado de quem fala e possibilitando o discurso conceitual. ” (CASTELLS, 1999, p. 353). Isto continuou até a sociedade alcançar, num longo processo evolutivo, um novo estado da mente, denominado “mente alfabética”, originando uma nova qualidade da comunicação, como salienta Castells:

Esse momento histórico foi preparado ao longo de aproximadamente três mil anos de evolução da tradição oral e da comunicação não-alfabética até a sociedade grega alcançar o que Havelock chama de um novo estado da mente, “a mente alfabética”, que originou a transformação qualitativa da comunicação humana (CASTELLS, 1999, p. 353).

O alfabeto não integra, entretanto, o discurso escrito do sistema audiovisual composto por imagens e sons, essenciais para a plena expressão e percepção humana. Assim, ao estabelecer “[...] a hierarquia social entre a cultura alfabetizada e a expressão audiovisual [...]”, originou a rejeição das imagens e sons pelo discurso escrito, cuja expressão audiovisual se restringiu às artes, uma vez que o “[...] preço pago pela adoção da prática humana do discurso escrito foi relegar o mundo dos sons e imagens aos bastidores das artes, que lidam com o domínio privado das emoções e com o mundo público da liturgia.” (CASTELLS, 1999, p. 353). Deste modo, a imagem e o som são tidos como um sistema audiovisual de símbolos e percepções, sendo compreendidos, entretanto, como forma de expressão, mas não como cultura.

Com o advento do rádio e da TV no século XX, contudo, a cultura audiovisual “[...] teve sua revanche histórica [...]”, “[...] superando a influência da comunicação escrita nos corações e almas da maioria das pessoas [...]” (CASTELLS, 1999, p. 353) – mas estando ainda imagem e som em dicotomia com a cultura alfabética.

Alguns especialistas, no afã de prever “a emergência de um novo veículo” que pudesse integrar os diferentes domínios da mente, como uma espécie de “telefone

que escreve” através da Comunicação Mediada por Computador (CMC), apontam o correio eletrônico como possibilidade de misturar o discurso textual com o discurso oral.

A integração dos meios de comunicação presentes na sociedade em rede se apresenta, porém, com a interconexão entre o discurso textual, oral e audiovisual, perfazendo fortes mudanças paradigmáticas no espírito humano, que “[...] reúne suas dimensões em uma nova interação entre os dois lados do cérebro, máquinas e contextos sociais.” (CASTELLS, 1999, p. 354). A interação crescente entre mentes e máquinas, inclusive a máquina de DNA, está anulando o que Bruce Mazlish chama de a “quarta descontinuidade” (aquela entre seres humanos e máquinas), “[...] alterando fundamentalmente o modo pelo qual nascemos, vivemos, aprendemos, trabalhamos, produzimos, consumimos, sonhamos, lutamos ou morremos.” (CASTELLS, 1999, p. 52). Compõem-se, então, novas formas de relações, bem como um novo estado da mente – a metalinguagem, que está proporcionando a infraestrutura mental para a comunicação integrada em um tempo escolhido (real ou atrasado), constituindo, assim, novo conceito de comunicação e, portanto, de cultura da humanidade. Nas palavras de Castells:

Uma transformação tecnológica de dimensões históricas similares está ocorrendo 2.700 anos depois, ou seja, a integração de vários modos de comunicação em uma rede interativa. Ou, em outras palavras, a formação do Supertexto e uma Metalinguagem que, pela primeira vez na história, integra no mesmo sistema as modalidades escrita, oral e audiovisual de comunicação humana (CASTELLS, 1999, p. 354).

Portanto,

A integração potencial de texto, imagens e sons no mesmo sistema – interagindo a partir de pontos múltiplos, no tempo escolhido (real ou atrasado) em uma rede global, em condições de acesso aberto e de preço acessível – muda de forma fundamental o caráter da comunicação. E a comunicação, decididamente, molda a cultura porque, como afirma Postman “nós não vemos... a realidade... como ela é, mas como são nossas linguagens. E nossas linguagens são nossas mídias. Nossas mídias são nossas metáforas. Nossas metáforas criam o conteúdo de nossa cultura”. Como a cultura é mediada e determinada pela comunicação, as próprias culturas, isto é, nossos sistemas de crenças e códigos historicamente produzidos são transformados de maneira fundamental pelo novo sistema tecnológico e o serão ainda mais com o passar do tempo (CASTELLS, 1999, p. 354).

A interconexão entre os meios de comunicação digitais presentes na sociedade em rede propõe uma nova condição à mente humana – a mente metalinguística –, ao disponibilizar uma nova forma de comunicação. Nesta, o discurso escrito, até então reservado à cultura alfabética, integra-se ao discurso audiovisual e ao oral, preenchendo a lacuna entre estas três formas de discurso.

Vivências pela internet: Realidade virtual ou virtualidade real?

O ambiente digital constitui o suporte e o meio desta interação comunicacional, inserindo a sociedade num novo ambiente simbólico, em que se enlaça o virtual e o real. Ou seja, o que se caracteriza especificamente no contexto histórico está “[...] organizado pela integração eletrônica de todos os modos de comunicação, do tipográfico ao sensorial, não é a indução à realidade virtual, mas a construção da virtualidade real.” (CASTELLS, 1999, p. 395).

Castells, a partir do *Oxford Dictionary of Current English* traz os conceitos “[...] *virtual*: que existe na prática, embora não estrita ou nominalmente [...]”, e “[...] *real*: que existe de fato [...]”, ao engajar a concepção semântica atribuída à terminologia virtual, com o conceito da realidade à experiência vivida, cuja prática da vida transborda para além das rigorosas definições semânticas, enaltece o caráter polissêmico das variações culturais do significado das mensagens:

[...] a realidade, como é vivida, sempre foi virtual porque sempre é percebida por intermédio de símbolos formadores da prática com algum sentido escapa à sua rigorosa definição semântica. É exatamente esta capacidade que todas as formas de linguagem têm de codificar a ambiguidade e dar abertura a uma diversidade de interpretações que torna as expressões culturais distintas do raciocínio formal/lógico/matemático. É por meio do caráter polissêmico de nossos discursos que a complexidade e até mesmo a qualidade contraditória das mensagens do cérebro humano se manifestam. Essa gama de variações culturais do significado das mensagens é o que possibilita nossa interação mútua em uma multiplicidade de dimensões, algumas explícitas, outras implícitas (CASTELLS, 1999, p. 395).

E conclui:

Portanto, quando os críticos da mídia eletrônica argumentam que o novo ambiente simbólico não representa “realidade”, eles implicitamente referem-se a uma absurda idéia primitiva de experiência real “não-codificada” que nunca existiu. Todas as realidades são comunicadas por intermédio de símbolos. E na comunicação interativa humana, independentemente do meio, todos os símbolos são, de certa forma, deslocados em relação ao sentido

semântico que lhes são atribuídos. De certo modo, toda realidade é percebida de maneira virtual (CASTELLS, 1999, p. 395).

Mas o que é um sistema de comunicação que, ao contrário da experiência histórica anterior, gera *virtualidade real*?

É um sistema em que a própria realidade (ou seja, a experiência simbólica/material das pessoas) é inteiramente captada, totalmente imersa em uma composição de imagens virtuais no mundo do faz-de-conta, no qual as aparências não apenas se encontram na tela comunicadora da experiência, mas se transformam na experiência (CASTELLS, 1999, p. 395).

Deste modo, os meios de comunicação interligados compõem um novo paradigma cultural, o qual estabelece um novo estado da mente. Raymond Barglow, sob a égide da psicanálise social, aponta o fato paradoxal de que, embora aumente a capacidade humana de organização e integração, ao mesmo tempo os sistemas de informação e a formação de redes subvertem o conceito ocidental tradicional de um sujeito separado, independente. Em resumo, a tecnologia está ajudando a desfazer a visão do mundo por ela promovida no passado (BARGLOW, 1999 apud CASTELLS, 1999, p. 39-40).

Barglow apresenta, assim, uma comparação fascinante entre os sonhos clássicos relatados nos escritos de Freud e os sonhos de seus pacientes no ambiente de alta tecnologia na São Francisco dos anos 90:

Imagem de uma cabeça... e suspenso atrás dela há um teclado de computador... sou eu essa cabeça programada! Esse sentimento de solidão absoluta é novo em comparação à representação clássica freudiana: “os sonhadores... expressam um sentimento de solidão experimentado como existencial e inevitável, inerente à estrutura do mundo...” Totalmente isolado, o ser sente-se irrecuperavelmente perdido. Daí a busca por nova conectividade em identidade partilhada, reconstruída (FORBES apud CASTELLS, 1999, p. 40).

Sabemos das múltiplas interpretações que se pode atribuir aos sonhos; embora as interpretações não sejam objeto de nosso estudo, como a médica psiquiatra e psicanalista Cléo Lichtenstein Luz nos adverte, para Freud o sonho é a estrada em linha reta do inconsciente.

Este sonho relatado é relevante porque denuncia a presença das tecnologias contemporâneas através das comunicações computacionais como arcabouço do

homem contemporâneo, que expressa seus sentimentos por meio dos símbolos icônicos que compõem a cultura digital. Este sonho que abarca imagem/símbolo/ícone presentes nos códigos computacionais denuncia que a cultura digital está muito mais impregnada em nossas mentes do que nossa consciência pode supor:

No novo sistema de mídia, nos sistemas de telecomunicações que se alteram rapidamente, nas redes de interação já formadas na Internet, na imaginação das pessoas, nas políticas dos governos e nas pranchetas dos escritórios das empresas. O surgimento de um novo sistema eletrônico de comunicação caracterizado pelo alcance global, integração de todos os meios de comunicação e interatividade potencial está mudando para sempre nossa cultura (CASTELLS, 1999, p. 354).

Uma das características, se não a mais importante, da intermídia é sua capacidade de captar a maioria das expressões no âmbito de sua diversidade social/cultural/tecnológica. Seu ponto marcante é o fim da separação e divisão entre as mídias audiovisuais e impressas e a oralidade, bem como o fim da separação entre cultura popular e erudita, entretenimento e informação. Assim, viabiliza a interação entre estes códigos comunicacionais num único universo digital interativo, constituindo um novo ambiente simbólico, o qual torna a virtualidade uma realidade expressiva que liga as manifestações, contidas em nossa mente comunicativa, em todos os seus tempos e espaços, transformando a virtualidade em um sistema comunicacional e, portanto real. Como adverte Castells:

Todas as expressões culturais, da pior à melhor, da mais elitista à mais popular, vêm juntas nesse universo digital que liga, em um supertexto histórico gigantesco, as manifestações passadas, presentes e futuras da mente comunicativa. Com isso, elas constroem um novo ambiente simbólico. Fazem da virtualidade nossa realidade (CASTELLS, 1999, p. 354).

Portanto, continua,

O tempo é apagado no novo sistema de comunicação, já que passado, presente e futuro podem ser programados para interagir entre si na mesma mensagem. O espaço de fluxos e o tempo intemporal são as bases principais de uma nova cultura, que transcende e inclui a diversidade dos sistemas de representação historicamente transmitidos: a cultura da virtualidade real, onde o faz-de-conta vai se tornando realidade (CASTELLS, 1999, p. 397-398).

Ou seja, a cultura digital se constitui em uma rede de informações que, por meio de rotas escolhidas, poderá levar a pessoa a diferentes formulações. Para cada caminho traçado, podem haver resultados diferentes. Verdades que eram absolutas

e, de certo modo, universais, agora são relativizadas, de acordo com o contexto que vai se amalgamando no percurso, instituindo o contexto como elemento signifiicante e significativo neste meio – o contexto como elemento epistemológico.

O contexto é elemento fundamental para determinar a rota de significados e valores que construiremos em uma caminhada virtualmente empírica em nossas vidas, por isto mesmo em nossas mentes. Pela sua natureza estrutural sistêmica e, portanto, complexa, que subverte a relação entre tempo e espaço, sob os auspícios do conceito da modernidade líquida do sociólogo Zygmunt Bauman (2000) – por isto é um sistema não-linear –, a fluidez líquida do contexto transcende e se contrapõe à concepção da verdade única, inquestionável, de sistemas lineares presentes na física clássica.

Rotas pela internet: Vulnerabilidade ou autogovernança

Há quase três décadas, ascende em nossos hábitos e costumes um outro modo de comunicação e expressão, estabelecendo um paradigma digital que modifica nossa maneira de pensar e interagir uns com os outros de modo tão potente que modifica singularmente a qualidade estética de nossas práticas digitais de consumo. Assim, se faz imperativo que as políticas educacionais bem como as ações pedagógicas estejam consoantes à cultura digital em prol da formação autogovernativa de nossos alunos e alunas para se tornarem pessoas mais preparadas em seus mergulhos digitais. Educar para a criticidade digital é proteger. Precisamos desenvolver a consciência crítica de nossos alunos e alunas, desde a sua mais tenra idade, para serem capazes de navegar com autogovernança sem caírem em *links* que são verdadeiras armadilhas à vida, à pessoa. Há uma estreita diferença entre cair e escolher sentar.

É imperativo compreender que tecnologia não é coisa do futuro. A educação básica brasileira necessita acompanhar o tempo cibercultural dos nossos estudantes no tempo do presente, para assim não colocar para o futuro aquilo que há décadas já não é mais novidade acerca dos nossos hábitos e costumes na internet. Se o tempo da tecnocultura sempre estiver no tempo do futuro, este tempo sempre será inatingível

e deste modo vamos presenciando a dura realidade que se assiste ainda em muitos lares e das escolas brasileiras: a segregação da cultura digital juvenil.

A cultura digital juvenil já desenha passado, presente e futuro. Quais pegadas em prol da formação da mente digital crítica a educação cibercultural de fato imprimiu na vida destes bilhões de consumidores digitais, efetivamente? E neste impasse entre segregar ou promover uma educação que não contemple a formação plena – porque libertária e por assim dizer que estabelece a criticidade digital, temos nos deparado ou com a educação digital tecnicista e/ou o *e-laissez-faire*³, assim questionamos: quais os hábitos e costumes vem sendo impressos na vida desses jovens que estão navegando por mais de 8 horas ao longo do dia na internet? Suas mentes digitais estão à disposição de quais saberes promovidos pela indústria cultural massiva? Na ausência do desenvolvimento pleno da consciência digital crítica destes internautas, a quais rotas que eles se destinam? Como Adverte Paulo Freire (2005), em seu livro *Educação como prática para a liberdade*, somente a educação promove a consciência crítica. A autogovernança não é fruto do acaso.

Neste impasse, que compreendo no paradigma da [ir]responsabilidade formativa de nossos jovens, identificamos educadores e sociedade que compreendem equivocadamente, que por terem seus filhos em casa e/ou na escola fazendo uso das plataformas digitais têm seus jovens resguardados dos “perigos da vida”, ao entenderem que os muros de casa e/ou da escola podem proteger seus filhos e alunos da “vida lá fora”. Mas, se esquecem de que a internet é a porta aberta para um mundo sem fronteiras, onde é a capacidade de escolha que pode determinar os rumos pela internet. O desenvolvimento da consciência autogovernativa pode evitar que pessoas despreparadas sejam sugadas pelo universo do entretenimento fácil, imediato, que antecede o direito de escolha. É neste paradigma, contrário à educação digital crítica, em prol do desenvolvimento da consciência autogovernativa, que se impera a verticalidade da indústria cultural massiva.

³ Ou *e-laissez-faire* é uma versão eletrônica do *laissez-faire*. *Laissez-faire* é parte da expressão em língua francesa (“*laissez-faire, laissez-aller, laissez-passer*”), que significa literalmente “deixai fazer”. É o mote do liberalismo clássico. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Laissez-faire>>, acesso em 10 out. 2008.

Há que se postular para que professores e professoras curupiras digitais, com suas pegadas invertidas, promovam ações e-arte/educativas em prol da ressignificação da tecnofloresta podendo [trans]formar o perigo que circunda a internet no desenvolvimento da consciência digital crítica.

Vale ressaltar que o Curupira é um personagem lendário⁴, protetor da flora e da fauna brasileira, que o folclore brasileiro nos conta que, de modo peculiar, este menino com pés do avesso, faz pegadas para trás, enganando os caçadores e os que retiram as riquezas da natureza. E, como nos conta Ana Paula de Araújo, o Curupira, que era um dos deuses oriundo da Mitologia Tupi-Guarani⁵, é também chamado de pai ou de mãe da natureza.

Compreendo que a professora Ana Mae Barbosa, com pés invertidos calçada com a Abordagem Triangular, é uma Curupira em prol da arte/educação no Brasil. E por assim dizer, da e-arte/educação. Obrigada, Ana Mae! Obrigada.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos e utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede. A era da informação: economia, sociedade e cultura*. 2. ed. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CUNHA, Fernanda Pereira da. *E-arte/educação: educação digital crítica*. São Paulo: Annablume, 2012.
- CUNHA, Fernanda Pereira da. *Técnica e tecnologia: a indústria ideológica massiva*. São Paulo: Editora Annablume, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- ORTEGA Y GASSET, José. *Meditação da técnica*. Tradução e Prólogo de Luís Wahington Vita. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano Limitada, 1963.
- URRY, John. The complexity turn. *Theory, Culture & Society*. SAGE, London, Thousand Oaks and New Delhi, v. 22, n. 5, p. 1-14, 2005.

⁴ Para maiores informações sobre a lenda do Curupira está disponível em: <<http://cultura.culturamix.com/literatura/a-lenda-do-caipora-ou-curupira>>, acesso em 10 fev. 2017.

⁵ Para conferir o artigo sobre Mitologia tupi na íntegra visite a página: <<http://www.infoescola.com/mitologia/mitologia-tupi-guarani/>>, acesso em 10 fev. 2017.

Fernanda Pereira da Cunha

Possui graduação em Educação Artística — Licenciatura Plena pela Fundação Armando Álvares Penteado, mestrado em Artes pela Universidade de São Paulo e doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo. Atualmente é Professora Adjunta da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC/UFG). Tem experiência na área de Artes, atuando principalmente nos temas: Intermídia, Cultura Digital, e-Arte/Educação. Foi vice coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (mestrado e doutorado) Interdisciplinar em Performances Culturais (EMAC/UFG) (2014-2016). É professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu (mestrado) em Música (EMAC/UFG). É coordenadora do Curso de Especialização em Arte/Educação Intermediática (EMAC/UFG).

E-mail: fernanda.pcunha@hotmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/8739909013018488>

Recebido em 13 de março de 2017

Aceito em 18 de maio de 2017

Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais: uma teoria complexa em permanente construção para uma constante resposta ao contemporâneo

Maria Christina de Souza Lima Rizzi (Universidade de São Paulo — USP, São Paulo/SP, Brasil)

Mauricio da Silva (Universidade de São Paulo — USP, São Paulo/SP, Brasil)

RESUMO — Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais: uma teoria complexa em permanente construção para uma constante resposta ao contemporâneo — A contribuição da Abordagem Triangular para a transformação dos processos de ensino das artes e ao ensino das culturas visuais no Brasil e América Latina a partir do final da década de 1980 é incontestável. E mesmo sistematizada no final do século XX, observamos que a Abordagem vem sendo aprimorada tanto a partir das pesquisas que a observam na prática quanto a partir de pesquisas que procuram se aprofundar nos âmbitos teóricos e epistemológicos. Partindo das ideias de Ana Mae Barbosa, em sua sistematização, adequação terminológica, explicitação dos fundamentos e desdobramentos dos conceitos fundantes da Abordagem Triangular, caminhando pela observação de Rizzi sobre o seu caráter complexo, com a definição de Azevedo que a coloca como teoria, e suas decorrentes praxis Arteducativa e Virada Arteducativa e os apontamentos de Silva sobre a natureza transdisciplinar, caracterizando a Arte e a Educação como áreas de conhecimento/macroconceitos e a inter-relação destas como trans-áreas.

PALAVRAS-CHAVE

Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais. Complexidade. Epistemologia. Transdisciplinaridade.

ABSTRACT — Triangular approach on Art Education and Visual Cultures: a complex theory in permanent construction to a constant answer to the contemporary — The contribution of the Triangular Approach to the transformation of the processes of teaching the arts and teaching visual cultures in Brazil and Latin America since the end of the 1980s is undeniable. And even systematized at the end of the twentieth century, we observe that the Approach has been improved both from the researches that observe it in practice, and from research that seeks to deepen in the theoretical and epistemological spheres. Starting from the ideas of Ana Mae Barbosa, in its systematization, terminological adequacy, explicitation of the foundations and unfolding of the founding concepts of the Triangular Approach, walking through the observation of Rizzi on its complex character, with the definition of Azevedo that puts it like theory, and its resulting in Arteducativa and Virada Arteducativa praxis and Silva's notes on the transdisciplinary nature, characterizing Art and Education as areas of knowledge / macroconcepts and the interrelation of these as trans-areas.

KEYWORDS

Triangular Approach to Teaching Arts and Visual Cultures. Complexity. Epistemology. Transdisciplinarity.

*Homem nada sabe, mas é chamado a tudo
conhecer.
Hermes Trimegisto*

É incontestável a influência e transformação positiva trazida pela Abordagem Triangular ao ensino das artes e ao ensino das culturas visuais a partir do final da década de 80 e início dos anos 90 do século XX em diante.

Como sabemos, essa Abordagem, configurada por Ana Mae Barbosa em seu livro *A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos* (2010), foi e tem sido aprimorada no decorrer do tempo. Passou, pelas mãos da própria autora, por adequação terminológica (BARBOSA, 1998), explicitação de seus fundamentos, desdobramentos de seus conceitos fundantes, abordagem teórico-política de temas contemporâneos e outras avaliações (BARBOSA, 2002). Esta abertura ao aprimoramento fez com que a Abordagem Triangular por vezes seja mal compreendida e sofra críticas, sendo algumas delas, no nosso entender, equivocadas.

No sentido de continuar o diálogo teórico entre os professores e pesquisadores que se debruçam sobre este assunto é que escrevemos este artigo. Temos a intenção de contribuir com o debate por meio de colaborações teóricas já de domínio público e de uma contribuição original oriunda de dissertação de mestrado defendida em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Comunicações e Artes da USP (SILVA, 2016).

No caminhar do pensamento teórico sobre a Abordagem Triangular, em diálogo com a proposta de Ana Mae Barbosa, destacamos primeiramente uma das autoras deste texto, Christina Rizzi, na sequência, Fernando Antonio Gonçalves de Azevedo e Maurício da Silva, também um dos autores do presente texto. A escolha dos autores estudados foi feita baseada nas afinidades das inquietações a respeito desta abordagem.

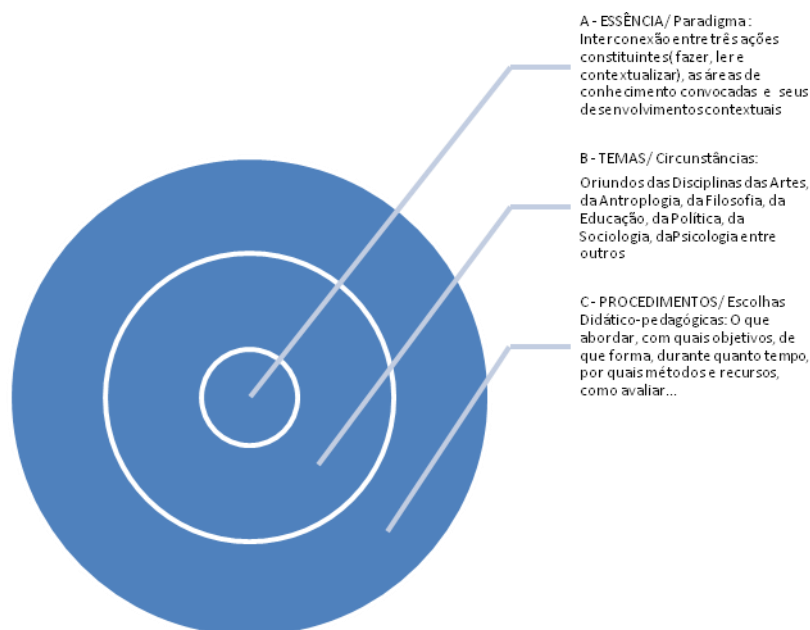
A colaboração trazida por Christina Rizzi (1999) à compreensão da conceituação da Abordagem Triangular foi a leitura e interpretação desta no Paradigma da Complexidade sistematizado por Edgar Morin (1996).

Estudando Morin foi possível compreender que a proposta epistemológica para o ensino das artes feita por Ana Mae não preconiza uma sequenciação de ações e conteúdos, mas uma imbricação destes.

Podemos, com pertinência, nos remetermos, para esta compreensão por meio de um dizer ancestral, expresso por Hermes Trismegisto no Caibalion (cerca de 1300 a.C.), na segunda de sete leis, a Lei de Correspondência: "O que está em cima é como o que está embaixo. O que está dentro é como o que está fora" (CAMAYSAR, 2002, cap. VIII)

Entendida desta forma há nas ações fazer, ler e contextualizar a presença de cada uma delas (com uma nuance de ênfase entre elas) e em cada área do saber que concorre para a construção de conhecimento em artes e culturas visuais a presença das outras áreas (variando em concentração).

Diagrama 1 - A Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais e seus níveis de constituição



No cerne, em *essência*, a Abordagem Triangular é uma postura epistemológica do sujeito, dos sujeitos, face ao processo de construção de conhecimento.

Para se movimentar esta postura precisa de *temas*, conteúdos que são circunstanciados. Têm existência histórica – cultural – sociológica-ideológica. São

oriundos de escolhas teórico-político-pedagógicas e levam às ações constituintes da Abordagem (é uma via de dupla mão).

Para operar é preciso que se escolha, se crie *procedimentos*, por meio dos quais a proposta como um todo se realiza. Estes também são produtos das escolhas socioculturalmente enraizadas. *Grosso modo* podem ser procedimentos pluridisciplinares, multidisciplinares, interdisciplinares ou transdisciplinares, como apontaremos no decorrer do texto. No entanto, já adiantamos que a Abordagem Triangular das Artes e Culturas Visuais na sua plenitude é realizada na transdisciplinaridade, na vivência da complexidade de Morin.

O que temos identificado nas críticas feitas à Abordagem Triangular é que são críticas (equivocadas ou não) que se prendem aos aspectos móveis que constituem a Abordagem e não à sua dimensão essencial ou paradigmática. São críticas relativas a conteúdos, posturas ideológicas e/ou procedimentos. Isto no nosso entender não invalida a Abordagem Triangular como postura epistemológica de ensino e aprendizagem da arte; muito menos a supera.

Por já não ser considerada uma metodologia e sim uma Abordagem complexa, que é composta por sua essência, temas e procedimentos, a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais se apresenta como *orientação sistematizada* por meio das ações decorrentes do Ler-Fazer-Contextualizar. A partir desta orientação sistematizada o educador/professor desenvolve seu método, respeitando o encaixe das relações educador-educando-espço educativo- comunidade, objetivando serem essas relações mais horizontalizadas, buscando coerência ao contexto e ao conteúdo que pretende abordar.

Esse entendimento, que coloca a Abordagem Triangular em uma camada epistemológica superior ao de uma metodologia, levou Fernando Antonio Gonçalves de Azevedo a apontar a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais como uma *teoria* de caráter complexo (AZEVEDO, 2016, p. 23), que apresenta caminhos, mas não dá as receitas de como fazer, indicando uma práxis e apresentando o desenho de uma Epistemologia da Arte e da Arte/Educação.

Vale apontar que, por ser teoria de caráter complexo, teoria deve ser entendida pelo conceito de Morin (2008, p. 273) de *teoria sistemizada*, ou seja, uma teoria que remeta à complexidade. Morin (2008) entende o conceito de sistema não como algo que se refira à totalidade, mas sim à complexidade. Se apenas aplicarmos diretamente a teoria geral dos sistemas às áreas que estudarmos, ela seria reducionista, pois levaria a área ao holismo. Morin considera que o holismo torna-se reducionista por redução ao todo. Assim uma teoria, para não se tornar reducionista em relação ao próprio campo, olhando apenas para si mesma e não para suas relações com as outras áreas, ou em relação ao *holos*, apenas olhando para o todo, deve ser uma teoria sistemizada, garantindo sua própria organização e conceitos, mas aberta às relações diversas, dinâmicas e complexas.

Uma teoria sistemizada, ou teoria de caráter complexo, deve ser aberta às relações construídas no campo que atua. É por essa abertura às dinâmicas próprias e amplas que Azevedo indica que a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais é uma teoria inacabada e aberta, e por suas bases freirianas é dialógica. O fato de ser inacabada se destaca como qualidade a ser enaltecida, pois permite que arte/educadores/pesquisadores façam contribuições a todo momento.

A contribuição de Fernando Azevedo, ao refletir sobre o desenvolvimento teórico epistemológico da Abordagem Triangular, ao defini-la como teoria de caráter complexo, se dá também na transmutação dessa teoria em prática, ou seja, observa a sua aplicabilidade.

Azevedo apresenta assim a noção de *práxis Arteducativa*. A opção pela utilização da palavra *práxis* (2016, p.126) se faz por considerar que o termo *prática* é insuficiente para a ação do arte/educador que segue a perspectiva da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais.

Assim como Ana Mae Barbosa, Azevedo orienta-se nas ideias de Paulo Freire (1987, p. 21), que na obra *Pedagogia do Oprimido* descreve a *práxis* como “a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Assim a *práxis* freiriana não pode separar a ação/prática da reflexão/teoria. A *práxis* é a constante relação entre teoria e prática, que se alternam e se sobrepõem e se retroalimentam, levando cada

vez mais a ação estar fundamentada, como também a teoria mais aproximada à realidade que pretende sistematizar.

Na definição de Azevedo (2016) a práxis Arteducativa remete ao *ethos* do arte/educador, ou seja, à identidade do grupo de educadores que trabalham na inter-relação Arte/Educação, buscando

[...] enfatizar no contexto mais amplo da Educação o campo da Arte/Educação – o *ethos* do arte/educador – e a sua ação política de democratização dos saberes artísticos. Isto significa trazer para o âmbito dos processos de ensino e de aprendizagem a dimensão estética e artística como fundantes para aquilo que Freire chama de *leitura de mundo* (2016, p. 127).

Além disso, a práxis Arteducativa está diretamente relacionada à epistemologia da arte, por estudar os modos como se ensina e se aprende arte (RIZZI, 2012, p. 69), “mas é epistemologia situada histórica e socialmente, isto é, se materializa na estreita relação entre *teoria do conhecimento com teoria do ser*” (AZEVEDO, 2016, p. 128, grifos do autor). Essa conexão entre epistemologia e ontologia se faz no contexto do qual faz parte o processo arte/educativo que se referencia na Abordagem Triangular.

Para Azevedo a práxis Arteducativa problematiza “as questões contemporâneas da teoria e da prática (da práxis) do ensino e da aprendizagem em Arte, na perspectiva da Abordagem Triangular” (2016, p. 129), levando a uma *virada arteducativa*, ou seja, exige que o arte/educador também seja um pesquisador, um educador-pesquisador de sua própria atuação e do universo da arte, sendo que essa pesquisa além de acontecer também no âmbito do ler-fazer-contextualizar, é uma instância criadora.

Embora a imagem da teoria que indica a práxis, que por sua vez indica a metodologia desenvolvida pelo educador, possa parecer uma estrutura verticalizada e impositiva, na prática (e segundo os próprios referenciais teóricos) não é vertical. Essa estrutura seria melhor representada por camadas, sendo necessário entender por quais camadas estamos passando para que a inter-relação teoria/prática seja coerente.

Neste sentido Mauricio da Silva faz uma leitura dessas camadas e apresenta como importante o entendimento das relações na camada mais superior a que se refere a Abordagem Triangular, ou seja, as relações entre Arte e Educação.

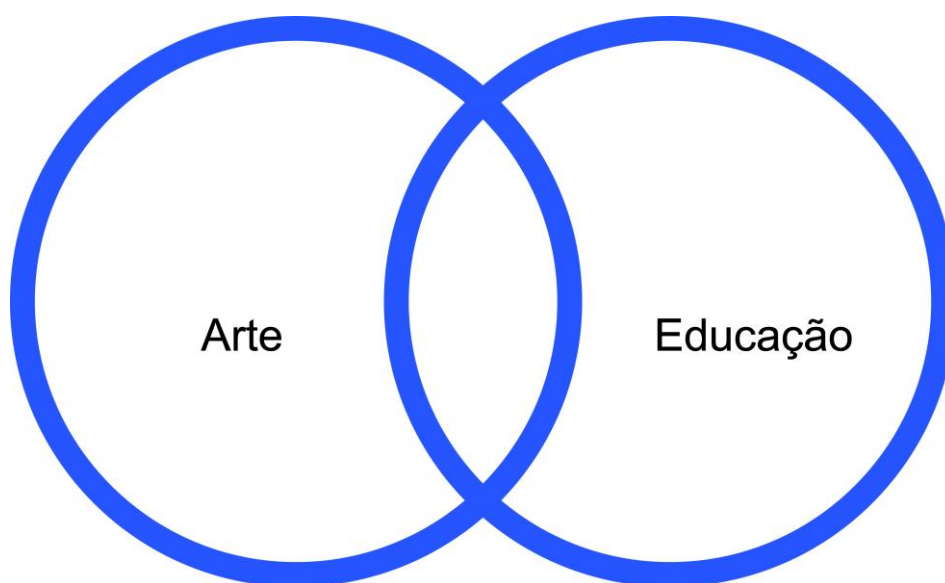
Como Christina Rizzi e Fernando Gonçalves Azevedo se valem das ideias de Edgar Morin para apresentar a Abordagem Triangular como conceito, teoria e prática complexas, o olhar para a relação da Arte com a Educação nessa teoria não pode ser reducionista. Deste modo Silva (2016) indica que essas áreas devem ser observadas a partir da concepção do *macroconceito* de Edgar Morin, pois sua observação se dá a partir do núcleo de ideias e das redes de relações conceituais que o estruturam. Para Morin (2008, p. 265) o macroconceito é formado por três componentes que são indissolúveis, pois para serem inteiros remetem uns aos outros: o sistema (unidade complexa), a interação (conjunto de relações, ações e retroações) e a organização (caráter constitutivo das interações, a forma).

O termo macroconceito se refere à noção de complexidade, indicando que algumas concepções conceituais se tornam tão ricas, elaboradas e profundas, que não possuem sentido completo sem serem pensadas por uma “constelação e solidariedade de outros conceitos” (MORIN, 2005, p. 72).

Como macroconceitos, as áreas de conhecimento Arte e Educação interagem entre si produzindo relações multidisciplinares, pluridisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares.

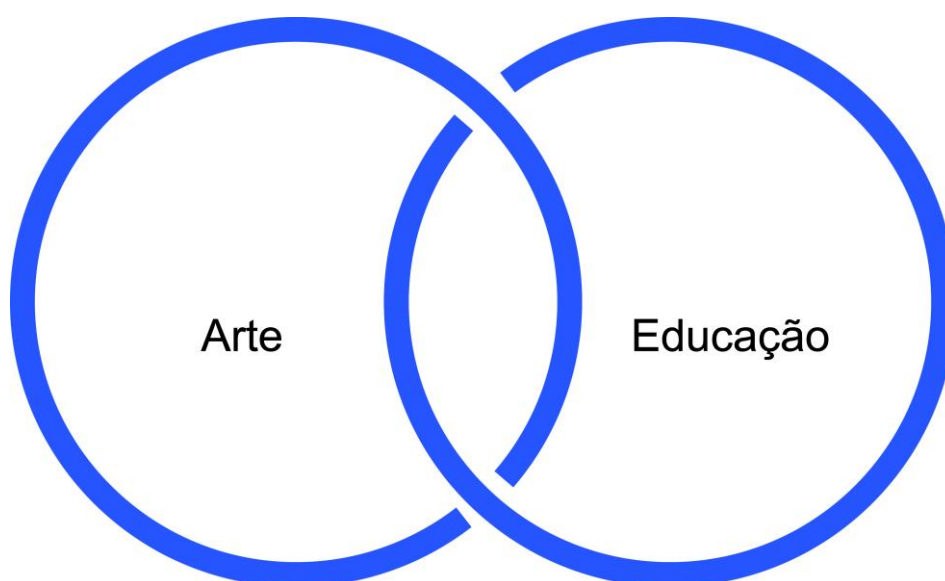
As relações multi e pluridisciplinares mantêm as separações bastante definidas entre as áreas, pois apresentam fronteiras bem delimitadas, como é apresentado no diagrama 2.

Diagrama 2 – Relação Arte/Educação – Conjuntos



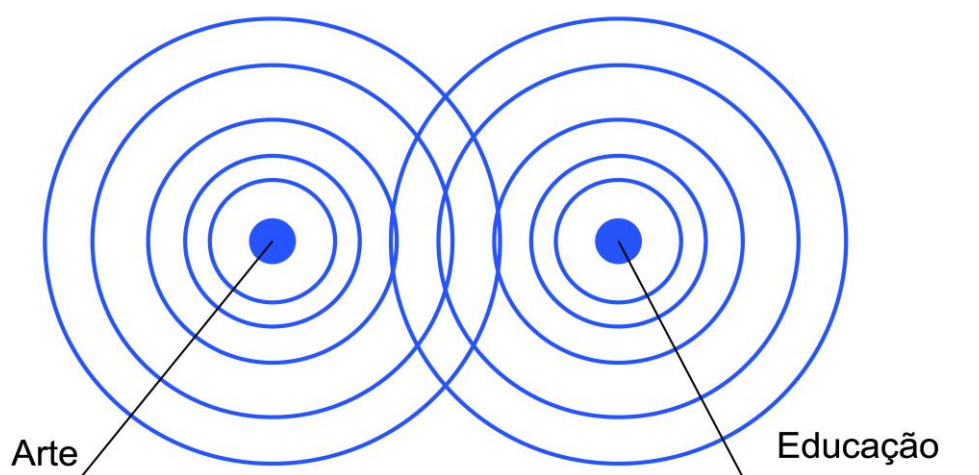
As relações interdisciplinares acontecem a partir das trocas entre as áreas, sendo um pouco mais difícil distinguir em sua prática qual é uma ou outra, mesmo que as áreas continuem existindo e possuindo fronteiras. O modelo que pode representar essas relações é o Nó Borromeano, neste caso de dois aros, pois apresenta as áreas formadas nas inter-relações e mostra que na retirada de uma das áreas todas as suas inter-relações deixam de existir, como apresenta o diagrama 3.

Diagrama 3 – Relação Arte/Educação – Nó Borromeano



A perspectiva transdisciplinar, que dá plena vazão às potencialidades do macroconceito e da perspectiva da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais, não delimita e não cria fronteiras, inter-relacionando as áreas a ponto não ser possível discernir uma das outras, conforme o diagrama 4.

Diagrama 4 – Relação Arte/Educação – Órbitas



Imaginando em formato tridimensional e considerando que as linhas são permeáveis e influenciam umas às outras como ondas, a representação em órbitas apresenta as relações criadas entre Arte/Educação como *trans-área* (SILVA, 2016, p. 46), que não permitem ter seus componentes identificados, pois não é observável claramente o que é Educação, o que é Arte.

No modelo apresentado aqui, tão logo se consiga definir a organização que dá a sua forma, há reverberação e mistura com o outro macroconceito, a *trans-área*, sendo que o próprio núcleo do macroconceito/área não é maciço, porque é formado por um conjunto de ideias e procedimentos que se interligam e inter-relacionam.

A *trans-área* Arte/Educação pode ser observada, explicada e posta em prática por diferentes perspectivas, ou paradigmas, que se referem diretamente ao seu contexto sociopolítico-econômico-cultural. Considerando o contexto latino-americano temos a perspectiva da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais. As perspectivas estadunidenses (DBAE) e europeias (Critical Studies) têm a tendência de dividir o processo de crítica, produção e estudos sobre a

História da Arte em disciplinas próprias. O Ler-Fazer-Contextualizar transforma o processo arte/educativo em transdisciplinar.

Nesse sentido, podemos entender a Abordagem Triangular como paradigma/teoria da trans-área Arte/Educação, isso porque a Abordagem Triangular, em sua potencialidade, indica ações, reflexões e atividades que de caráter transdisciplinares. A Abordagem Triangular não é pluri, multi ou inter, é transdisciplinar, assim entende a inter-relação Arte/Educação como transdisciplinar também.

É nesse caminho de reflexão teórica, considerando Ana Mae Barbosa, Christina Rizzi, Fernando Azevedo e Mauricio da Silva (entre outros), que podemos entender o contexto de avanço nas reflexões teóricas. A Abordagem Triangular se mantém viva, pois, em sua sistematização inicial já permitia uma abertura para aprofundamentos e desenvolvimentos. As pesquisas epistemológicas assim vão ampliando a visão e confirmando a contemporaneidade da Abordagem Triangular, que, ao ser revista, se adequa às novas ferramentas, hábitos, modos de fazer e conteúdos.

É por este caráter teórico, aberto, complexo, transdisciplinar e contemporâneo, de identidade latino-americana que propostas como a da e-Abordagem Triangular de Fernanda Pereira da Cunha (2013), que aponta a preocupação do lidar com as obras de arte e conteúdos digitais no ensino das artes; ou da formação de professores em artes visuais e a Educação a Distância, que considera a Abordagem Triangular como via de relações e produção de conhecimento coerente com o olhar integral que o professor deve possuir, de Jurema Sampaio (2014), também são importantíssimas para provar que se trata de um paradigma/teoria não preso à sua data de nascimento.

Referências

- AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves de. *A Abordagem Triangular no ensino das artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora*. Jaboatão dos Guararapes: SESC, 2016.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Ed. C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

CAMAYSAR, Rosabis. *O Caibalion: estudo da filosofia hermética do antigo Egito e da Grécia por três iniciados*. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix, 2002.

CUNHA, Fernanda Pereira da. *E-Arte Educação: educação digital crítica*. São Paulo: Annablume, 2013.

MORIN, Edgar. *O problema epistemológico da complexidade*. Mem Martins, Portugal: Publicações Europa-América, 1996.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. *Olho vivo: Arte-Educação na exposição Labirinto da Moda: uma aventura infantil*. 1999. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 1999.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. Caminhos metodológicos. In. BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2012, p. 69-77.

SAMPAIO, Jurema Luzia de Freitas. *O que se ensina e o que se aprende nas licenciaturas em artes visuais a distância?* 2014. Tese (Doutorado em Artes Visuais) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2014.

SILVA, Mauricio da. *A contribuição da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais para o desenvolvimento da epistemologia da Educomunicação*. 2016. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-03022017-163215/pt-br.php>>. Acesso em: 10 de mar. 2017.

Maria Christina de Souza Lima Rizzi

Possui graduação em Educação Artística Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (1980), mestrado em Artes pela Universidade de São Paulo (1990) e doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (2000). Foi educadora nos seguintes museus: Pinacoteca do Estado e Museu da Casa Brasileira. Foi docente dos seguintes museus da USP: Museu de Arte Contemporânea, Museu de Arqueologia e Etnologia e vice-diretora do Museu de Ciências. Atualmente é professora doutora exercendo suas atividades no Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, onde leciona na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (Conceito CAPES 6). Orienta mestrado e doutorado.

E-mail: rizzi.christina@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0743565381235239>

Maurício da Silva

Atua como Fotógrafo, Arte/educador e Educomunicador. É doutorando e mestre (2016) em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da ECA/USP (conceito CAPES 6), na área de pesquisa "Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte, linha de pesquisa "Fundamentos do Ensino e Aprendizagem da Arte". Licenciado em Educomunicação pela ECA-USP (2016). Possui especialização em Mídias na Educação pelo MEC, na oferta realizada pela parceria UFPE-NCE/USP (2013). Também graduado em Comunicação Social - habilitação em Rádio e TV - pela Universidade São Judas Tadeu (2002).

E-mail: mauriciovirgulino@gmail.com

*Recebido em 15 de março de 2017
Aceito em 18 de junho de 2017*

O círculo (Isabel Allende), o quadrado (Antonio Dias) e o triângulo (Ana Mae Barbosa)

Terezinha Losada (Universidade Federal do Estado
do Rio de Janeiro – UNIRIO, Rio de Janeiro/RJ, Brasil)

RESUMO — O círculo (Isabel Allende), o quadrado (Antonio Dias) e o triângulo (Ana Mae Barbosa) — Cotejado pelas obras de Isabel Allende e Antonio Dias, este artigo discute o exercício de teoria aplicada que tenho desenvolvido em minha prática e em pesquisas no ensino de arte, relacionando-o à Abordagem Triangular (Barbosa), ao ensino de Língua Portuguesa e à Semiótica (Santaella, Peirce e Jakobson).

PALAVRAS-CHAVE

Abordagem Triangular. Teoria aplicada. Semiótica.

RESUMEN — El círculo (Isabel Allende), el cuadrado (Antonio Dias) y el triángulo (Ana Mae Barbosa) — Este artículo, cotejado por las obras de Isabel Allende y Antonio Dias, discute el ejercicio de teoría aplicada que he desarrollado en mi práctica y en investigaciones en la enseñanza del arte, relacionándolo al Abordaje Triangular (Barbosa), a la enseñanza de la Lengua portuguesa y a la Semiótica (Santaella, Peirce y Jakobson).

PALABRAS CLAVE

Abordaje Triangular. Teoría aplicada. Semiótica.

Creio que como eu a maioria dos professores tem a mania, ou a necessidade, de arrumar pastas e gavetas cheias de papeis no início do ano. Nesse processo de arquivamento e descarte de coisas recentes me apareceu, não sei como, o folder do programa educativo de uma exposição que elaborei em 2001. Deixei-o em cima da mesa com preguiça de pegar a escada para colocá-lo numa das caixas de arquivo morto que ficam no fundo do compartimento superior do guarda roupa do quarto de hóspedes, ufa!!!

Mas dizem que nada acontece por acaso. Aliás, descansando dessa arrumação que atravessou o dia, e me esquivando de iniciar este artigo, revi naquela noite o filme Casa dos Espíritos, baseado no livro de Isabel Allende. Como um círculo, símbolo do cosmo por não ter começo nem fim, o filme inicia e acaba com o percurso de um fusca vermelho numa estrada ressequida. Nesse trajeto, entre eventos surreais ou místicos, ao tempo que se conta a estória de gerações de uma família, marcadamente de suas

mulheres, também se faz uma revisão crítica e humanista do violento golpe militar ocorrido no Chile, em 1973.

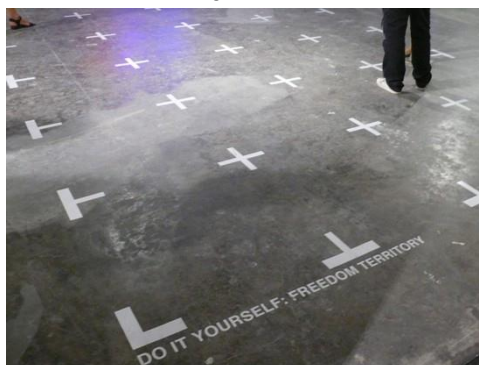
Seja por acaso, providência divina, ou estritamente por conexão poética, o folder em questão se refere à exposição retrospectiva da obra de Antonio Dias, artista que explora diversos sentidos de territorialidade, recorrendo a forma do quadrado ao longo de sua obra. A exposição foi realizada pela Galeria ECCO, em Brasília, tendo como título: O País Inventado. Que país é esse? No citado folder¹ encontramos o seguinte texto:

*Antonio Dias nos convida a conhecer um país inventado: a ARTE
Quem inventou o Brasil?
Pergunta a arte de Antonio Dias nos anos 60, incorporando à linguagem pop dos quadrinhos alusões ao grotesco, à repressão política.
Quem inventou a arte?
Pergunta a arte de Antonio Dias nos anos 70, 80; explorando o cubo, o quadrado, o retângulo; o branco e o preto; a imagem e o texto; a forma incompleta...
Quem inventou o Homem, a Natureza, Deus?
Pergunta a arte de Antonio Dias nos anos 70, 80, 90, 2000.
Onde está o começo e o fim, Deus e o Cachorro (GOD-DOG), eu e o outro?
Outras culturas (Nordeste/ Rio de Janeiro/ Europa/ Nepal), outras realidades políticas (Kosovo). Outros materiais: papel artesanal, folhas de ouro e cobre, óxido de ferro, vidro, líquidos.
Quem inventou o homem e a mulher?
Sempre pergunta a arte de Antonio Dias.
Genitálias, corações,
“I love you”.
Cores diferentes, lugares diferentes, peles iguais: a VIDA.
Formas iguais, composições, posições diferentes: a ARTE.
... ARTE-VIDA é “o país inventado” de Antonio Dias.*

Depois de várias tentativas frustradas de iniciar este artigo, olhei para o folder em cima da mesa e decidi que iria discutir a Abordagem Triangular, formulada pela instigante e querida professora Ana Mae Barbosa, a partir dessa minha experiência educativa. O triângulo é o símbolo da conjunção sinérgica da diferença. Além de várias religiões, muitas são as teorias pautadas na estrutura triangular, como ocorre em Kant, Hegel, Marx, Freud; bem como a rede de triangulações da Semiótica de Peirce. Ana Mae, por sua vez, propõe para o ensino de arte a integração dinâmica entre o Apreciar, o Fazer e o Contextualizar.

¹ Na exposição de Antonio Dias fui responsável apenas pela concepção do programa educativo, sua execução foi realizada pela excelente arte-educadora Ana Maria Frade e o folder contava ainda com um breve e muito articulado texto crítico de Ligia Canungia.

Figura 1 – Antonio Dias. *Do it yourself: Freedom Territory*, 1968-2011.



Fonte: Catálogo da exposição de Antonio Dias, Brasília, Galeria ECCO, 2001.

Uma peculiaridade do programa educativo sobre a exposição de Antonio Dias, que o distingue de outros que fiz e do modo como geralmente são feitos, deve-se ao fato de que a oficina de arte realizada com os alunos visitantes não ocorria ao final da visita, mas antes de iniciá-la. Esta “abordagem”, iniciando o programa educativo pelo Fazer, já nos remete à dinâmica da “estrutura” triangular proposta por Ana Mae. Pois, para ela, não há uma ordem fixa para a exploração dos três vértices no planejamento didático, o importante é que todos eles sejam contemplados e de modo articulado.

Deve-se notar que a chamada Pedagogia Tradicional também adota uma “metodologia” triangular. Porém nela, invariavelmente, o professor inicia a aula fazendo uma explanação sobre o conteúdo curricular. Depois, ele “aprecia” alguns exemplos, teóricos ou “contextuais”, para facilitar a compreensão daquele tema pelos alunos. Por fim, o aluno deve “fazer” uma bateria de exercícios para fixar a aprendizagem, prática que culmina na realização da temível prova. A lógica desse encadeamento didático é atávica na educação escolar e, por isso, sobrevive – como os fantasmas de Isabel Allende – mesmo em propostas educativas que visam superar a Pedagogia Tradicional.

Por outro lado, vale lembrar que os princípios da experimentação, da formulação e solução de problemas, da expressão do aluno, da criatividade, propostos pela Escola Nova, nunca foram acolhidos pelo racionalismo do sistema educacional, exceto no ensino de arte, como se apenas nesse território tais princípios fossem necessários e válidos. Isso apenas ratifica a “esquizofrenia” da Educação, no sentido estrito de “cisão das funções mentais” que define esse termo. Embora achássemos que mesmo assim o ensino de arte poderia “salvar” a educação, de fato, a arte

adoeceu na escola, tornando-se, paulatinamente, um livre fazer por fazer, sem qualquer conexão com nada.

Foi buscando enfrentar esta situação que na década de 1980 surgem em várias partes do mundo muitos debates e pesquisas sobre novas metodologias para o ensino de Arte. Não pretendo fazer aqui uma revisão histórica dessas propostas, mas apenas situar alguns aspectos que se tornaram determinantes no desenvolvimento do meu trabalho como professora. Nessa perspectiva, identifico duas tendências muito claras entre essas novas pesquisas metodológicas, as quais podem ser sintetizadas por meio dos dilemas de Ana Mae sobre a nomenclatura de um dos vértices de seu triângulo: “conhecer” ou “contextualizar”?

Embora muito heterogênea, aquilo que empresta coesão à vertente contextual é o interesse em relacionar o ensino de arte com a vida, considerando as questões da diversidade humana (raça, gênero, orientação sexual, idade etc.), de suas diferentes manifestações culturais, dos fazeres cotidianos e o impacto da cultura de massa, especialmente entre os jovens. Fundamentam suas propostas as teorias culturais, sociais e os debates sobre a pós-modernidade, que eclodem na mesma década de 1980.

Também muito diversificada, a tendência associada ao termo “conhecer” tem como ponto de convergência o interesse de se inscrever no ensino de arte escolar, desde a infância, o acesso ao corpo de conhecimentos próprios do campo da arte, tal como ocorre no ensino das demais disciplinas curriculares. Com esse propósito, além da prática artística, há o resgate de teorias e práticas que até então só eram contempladas nos cursos técnicos e superiores de arte, tais como a Estética, a História da Arte e a Crítica de Arte. O “Ensino de Arte Baseado em Disciplinas” (DBAE) é a manifestação mais emblemática dessa tendência. No entanto, muitas outras propostas surgem nesse período articulando os nexos teóricos requisitados acima a partir da análise da imagem (leitura visual), vertente com a qual me identifico, conforme será discutido no final desse texto.

De modo muito coerente com sua formação intelectual, estreitamente ligada às concepções de Paulo Freire, Ana Mae substitui o termo “conhecer” por

“contextualizar”, na configuração final de sua proposta. Porém, isso não significa a opção por uma dessas tendências, mas antes um esforço em articulá-las metodologicamente.

Pois, como ocorre nas poéticas de Isabel Allende e de Antonio Dias, a “contextualização” nas formulações educacionais de Ana Mae também é um exercício holístico. Para ela, o fazer e o apreciar visam desencadear uma elaboração existencial e cognitiva, que envolva a descoberta e a memória, a imaginação e a história, a afetividade e a crítica, a experimentação e o código, o individual e o coletivo... Em suas formulações teóricas não há qualquer distinção entre o erudito, o popular ou a cultura de massa. Tais opções dependem apenas do tipo de “abordagem” que o professor queira fazer no seu planejamento didático. Aliás, em sua prática educativa, Ana Mae sempre abordou essa diversidade de manifestações culturais e artísticas, seja em suas aulas ou nos eventos que organiza e, especialmente, quando dirigiu o Museu de Arte Contemporânea da Universidade São Paulo (MAC/USP).

Sintonizada com as discussões de seus pares, no Brasil e no mundo, ela sempre defendeu também, como uma bandeira epistemológica e política, a especificidade do campo de conhecimentos ligados à arte. Ana Mae sempre destacou a importância da “alfabetização visual” como um processo que resulta da apreciação dos aspectos sintáticos, semânticos e históricos das obras de arte e demais signos visuais que, por consequência, amplia o repertório expressivo e crítico dos estudantes. Em torno desses princípios ela tornou-se uma ativista política, congregando os arte-educadores na luta pela garantia do espaço disciplinar da arte na legislação educacional brasileira. Conquista essa, hoje ameaçada e sob alto controle ideológico, a pretexto de se des-ideologizar a educação. Que país é esse?

No entanto, conforme foi mencionado anteriormente, os fantasmas da pedagogia tradicional são atávicos, de modo que muitas e muitas propostas educativas que se dizem pautadas na triangulação proposta por Ana Mae, de fato sucumbem nas cisões esquizofrênicas do tradicionalismo. O sintoma mais raso e recorrente desse problema é o professor iniciar a aula fazendo uma “explanação” sobre a vida e a época de determinado artista, depois mostrar várias de suas obras, fartamente disponíveis na internet, elegendo, ele mesmo, uma delas para ser

“apreciada” com os alunos. Feito isso, os alunos são convidados a “fazer uma cópia” daquela obra, a título de releitura.

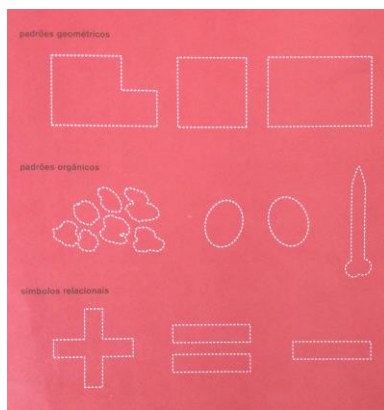
O exercício metalinguístico, subjacente ao conceito de “releitura” utilizado por Ana Mae, é muito mais fecundo e dinâmico do que a realização de uma simples cópia. Mesmo assim, devo confessar que sempre me emociono vendo as cópias que as crianças fazem. Como é lindo o território da infância! Também me emociono e tenho profundo respeito pelo trabalho desses professores, que num jogo de ensaio e erro, fonte autêntica da construção do conhecimento, ousam buscar novos caminhos para a educação. Como é capcioso o território da tradição!

Na oficina de arte que antecedia a visita à exposição de Antonio Dias foi realizado um exercício, quase velado, de metalinguagem. O texto do folder anunciava:

No trabalho de Antonio Dias há certos elementos formais que se repetem. Eles criam uma espécie de código, de alfabeto, de modo que variando a combinação desses elementos são criadas novas obras, novas fases, novos significados. Antes de visitar a exposição, vamos explorar as possibilidades de combinação desses elementos na oficina de arte.

Utilizando-se a técnica de máscara de impressão, muito comum na estampa de tecidos e em alguns grafites urbanos, copiadas e recortadas (vazadas) nas máscaras a forma de nove elementos recorrentes na obra de Antonio Dias (Figura 2). Desse modo, com um rolinho de pintura e tinta guache os alunos podiam imprimir sucessivamente essas formas sobre o papel Kraft, criando suas composições.

Figura 2 — Padrões geométricos, padrões orgânicos, símbolos relacionais.



Fonte: Catálogo da exposição de Antonio Dias, Brasília, Galeria ECCO, 2001.

Este exercício metalinguístico facilitou, em muito, a posterior discussão da exposição de Antonio Dias, artista geralmente considerado pela crítica de arte como sendo detentor de uma obra bastante hermética e conceitual. A primeira obra da exposição (Figura 1), “DO IT YOURSELF: FREEDOM TERRITORY” (Faça você mesmo: território liberdade), impressa no piso da entrada da galeria, já remetia ao trabalho feito na oficina, suscitando ao longo da visita inúmeras outras reflexões metalinguísticas, entre as “releituras” que o artista faz sobre a sua própria obra e a “pré-leitura” feita pelos estudantes.

Visando discutir melhor a importância das atividades metalinguísticas no ensino de arte e também aprofundar as discussões sobre o “conhecer” e o “contextualizar”, iniciadas acima, irei recorrer a um paralelo com o ensino de Língua Portuguesa, comparação que em si mesma já é um exercício metalinguístico. No viés da Pedagogia Tradicional, além de preservar aquela metodologia de ensino já apresentada (explicação teórica / exemplos / exercícios), o ensino da linguagem verbal guarda ainda uma outra triangulação muito específica: a subdivisão entre gramática, literatura e redação.

A principal demanda das recentes formulações para o ensino de Língua Portuguesa (MEC, 1998) é exatamente romper essa fragmentação disciplinar tradicional, em especial, a supremacia da gramática, sempre abordada como um conhecimento autônomo e estritamente escolar. Nesse sentido, postulam que o conhecimento gramatical deve ocorrer de modo contextualizado, por meio da leitura e produção de textos. Ademais, o campo da leitura passa a ser denominado como “gêneros literários” de modo que, além da literatura estrito senso, também sejam lidos e escritos na escola outros tipos de textos, presentes no cotidiano.

Deve-se notar que esta nova triangulação, articulada e contextualizadora, configura uma mudança metodológica radical, que subverte um modelo secular do ensino de Língua Portuguesa. É devido a flagrante similaridade entre a proposta acima e as formulações de Ana Mae, que considero a substituição do termo “Metodologia” por “Abordagem”, no título de sua proposta, um gesto de generosidade, feito por ela apenas para não se conflitar com aqueles que achavam pretenciosa a primeira nomenclatura. Talvez porque o ensino de arte escolar estivesse tão

desestruturado, no seu fazer por fazer (*laissez faire*), que o resgate da estrutura disciplinar tradicional se lhes apresentasse como a única saída, sem dimensionarem os danos da fragmentação disciplinar no interior do ensino de linguagem, bem como na educação em geral. Por isso, ousou dizer que as duas propostas – a de Ana Mae e a de Língua Portuguesa – são métodos estruturais pós-estruturalistas, exatamente por subverterem o racionalismo esquizofrênico das cisões cognitivas construídas na modernidade.

Por outro lado, semioticamente, sei que não há pensamento sem estrutura, sem código, sem conceitos. Isto é, sem aquela rede de triangulação observada por Peirce (1977). Nela o processo cognitivo resulta sempre do impacto de uma impressão qualquer (Primeiridade), a qual pode ser simplesmente esquecida; ou então, provocar um estranhamento, suscitando relações (Secundidade), que também podem ser simplesmente descartadas; ou então, enfrentadas, construindo-se um novo conceito (Terceiridade). Este último, permanecerá estável em nossa mente como um conhecimento construído (conceito, regra, teoria, lei), a menos que seja abalado por um novo impacto, gerando novas relações, que sejam sedimentadas em novos conceitos; e assim infinitamente.

Esta dinâmica triangular da semiótica de Peirce é necessária desde a construção do conceito de um simples substantivo, que denomina uma coisa, apartando-a e relacionando-a às demais coisas do mundo, como fez Antonio Dias na obra “GOD-DOG”, até a elaboração das mais complexas teorias filosóficas, científicas e educacionais.

Em 1994, estudando para o meu trabalho de mestrado, que tratou das vanguardas artísticas, me deparei com o texto “Por uma classificação da linguagem visual”, de Lucia Santaella (1989). Além de me ajudar muito naquela pesquisa em curso, essa leitura mudou radicalmente minha atuação como professora. Como um exercício de teoria aplicada, ou seja, de teoria contextualizada, neste texto Santaella utiliza os conceitos de Ícone (Primeiridade), Índice (Secundidade) e Símbolo (Terceiridade), formulados por Peirce, na análise de obras de arte e outros tipos de signos. Sob o “impacto” dessa leitura, percebi sua estreita “relação” com as formulações de Ana Mae, em particular sobre a apreciação, e “concluí” que poderia

fazer esse mesmo exercício de teoria aplicada, explorando diversos outros autores, inclusive para discutir a História da Arte com meus alunos.

Em linhas gerais, ao invés de apresentar aos estudantes as interpretações e análises feitas por grandes teóricos e historiadores da arte, passei a apresentar-lhes apenas os principais conceitos e critérios metodológicos desses autores, estimulando-os a pensarem “junto com os teóricos”, para construírem suas próprias interpretações (semioses) sobre a arte e demais signos da cultura visual. Isso não exclui a transmissão de informações teóricas e históricas pelo professor, mas apenas que seu acesso passa a ocorrer de modo contextualizado. Isto é, por meio da leitura e produção de imagens.

No âmbito propriamente da apreciação, passei a utilizar os conceitos de Peirce, já brevemente comentados, e também do linguista Roman Jakobson (1969). Sua teoria é baseada nos elementos do processo comunicativo (Mensagem, Emissor, Receptor, Referencial, Canal e Código) com o propósito de estabelecer critérios, minimamente objetivos, para a análise dos usos concretos da linguagem. Usos esses que, devido à sua diversidade, não eram até então considerados um objeto passível de análise pelas teorias da linguagem. Exatamente por isso, sua teoria teve grande repercussão na crítica literária e das artes em geral.

Discuto suas formulações a partir da apreciação de obras ligadas à tradição artística e, principalmente, exemplos da arte contemporânea, além de projetá-las na análise de imagens da cultura visual, geralmente fotos e publicidades de revistas. Explico aos alunos que a imagem é a Mensagem a ser desvelada e, como adverte Jakobson², deve-se analisar aquilo que foi “selecionado” e “combinado” para fazê-la. Em outras palavras, nosso objetivo é investigar a Função Poética da obra, independente de gostarmos ou não dela, de modo que esta não é uma classificação interpretativa válida, mas, outrossim, a nossa incógnita.

² Jakobson (1969, p. 134) argumenta que: “A função poética projeta o princípio da equivalência do eixo da seleção para o eixo da combinação. A equivalência é promovida à condição de recurso constitutivo da sequência”.

É importante observar que dois fatores do processo comunicativo facilitam muito a abordagem da produção artística contemporânea, sempre refratária aos cânones interpretativos da tradição. O Canal, pois desde a obra *Fonte* de Duchamp a experimentação de novos materiais e suportes passou a ser sistemática na produção artística, como ocorre nos trabalhos de Dias. E também o Receptor, devido à correlata dissolução do conceito de autoria (Emissor), instigando uma efetiva participação do público, caso dos happenings e de muitas performances, instalações ou obras, conforme propõe Dias no seu *Freedom Territory*.

Quanto à tradição artística, é notória a ênfase no Referencial entre as obras naturalistas e realistas. As tendências expressionistas enfatizam o Emissor. Ao passo que o Código se destaca na racionalidade idealista das composições do alto Renascimento, do Abstracionismo Geométrico e do Minimalismo. Estas tendências– Naturalismo, Expressionismo e Idealismo – foram exploradas didaticamente por Fayga Ostrower (1984), autora muito disseminada entre os arte-educadores e com a qual trabalho sempre, especialmente fazendo essas relações entre diferentes teorias.

Para além dessa ênfase “idealista”, discernida por Ostrower, a tônica no Código determina também a Função Metalinguística, conforme definida por Jakobson. Esse é um terceiro aspecto muito importante para a discussão da produção artística contemporânea. Pois, de modo metalinguístico, uma das principais questões da produção artística contemporânea é a discussão do próprio conceito de arte, como fez Duchamp e faz Antonio Dias.

No entanto, é preciso frisar que a aplicação dos conceitos de Peirce e Jakobson não visam circunscrever a arte numa determinada classificação. Muito ao contrário, seu objetivo é apreciá-la por diversos ângulos. Sempre advirto aos alunos de que não há uma classificação única ou correta; o importante é relacionarem as suas impressões àquilo que o artista efetivamente “selecionou” e “combinou” na criação da obra. Devido a essa característica de se analisar, ao mesmo tempo, obras de várias épocas e tradições, tal como estas se apresentam ao aluno na atualidade, denomino essa abordagem como Olhar Sincrônico.

Nessa mesma perspectiva de teoria aplicada, no Olhar Diacrônico, exploro autores que permitam a discussão do desenvolvimento histórico da arte ocidental hegemônica. No entanto, devido à autonomia dos estudos de cada um desses autores, essas oficinas podem ser exploradas em sala de aula de modo isolado, sem a pretensão de se articular uma abordagem histórica linear. De fato, qualquer autor que tenha uma coesão mínima no seus conceitos e métodos de pesquisa, pode ser tratado dessa maneira.

A título de exemplo, comentarei brevemente o recorte que tenho feito na disciplina Arte e Educação do curso de Pedagogia da UNIRIO, onde leciono atualmente. Tendo em vista que os cursos de Pedagogia visam a formação de um professor generalistas, que irá atuar no Ensino Fundamental abordando todas as disciplinas curriculares, inclusive as diversas linguagens artísticas, minha questão era: Como preparar minimamente um pedagogo para o ensino de artes visuais, tendo apenas uma disciplina de 60 horas para fazê-lo?

Com o objetivo de estimular e desinibir os alunos a falarem sobre as artes visuais e demais imagens que povoam seu cotidiano, inicio o curso com a oficina sobre Jakobson, comentada acima. Em seguida, trabalho com Wölfflin (1984), autor que numa perspectiva estritamente formal, faz uma análise comparativa entre as estruturas de composição visual do Renascimento e do Barroco, reduzindo-as a cinco pares de características antagônicas³. Meu interesse ao resgatá-lo não é propriamente o estudo da História da Arte, mas sim a análise dos fundamentos da linguagem visual. Exatamente por ser contextualizada na análise de imagens, a teoria de Wölfflin permite o acesso à “gramática visual”, articulando seus aspectos morfológicos (linha, ponto, plano etc.) e sintáticos (equilíbrio, movimento, direção etc.), de modo muito semelhante ao requisitado pelas novas metodologias para o ensino da Língua Portuguesa, comentadas anteriormente.

³ Denominadas genericamente como Linear e Pictórico, os cinco pares de características antagônicas entre o Renascimento e o Barroco analisados por Wölfflin são respectivamente: linear X pictórico, plano X profundidade, unidade X pluralidade, forma fechada X forma aberta, clareza absoluta X clareza relativa.

No entanto, essa priorização do estudo dos fundamentos da linguagem visual não impede a remissão à análise da História da Arte. Mantendo ainda uma abordagem formalista, a partir da consideração de Wölfflin (1984) de que “o linear e o pictórico (...) são como dois idiomas através dos quais tudo pode ser dito”, mostro aos alunos que aquela oposição estilística entre o Renascimento e o Barroco pode ser observada em estilos artísticos anteriores e posteriores a eles. Nesse exercício, estando os alunos já “alfabetizados nos métodos Wölfflin e Ostrower”, criamos, em apenas uma ou duas aulas, uma linha do tempo sobre a História da Arte, desde a pré-história até a atualidade, focalizando a arte ocidental hegemônica. Ao longo dessas análises formais algumas informações sobre o contexto histórico desses estilos vão sendo inseridas.

Quanto aos estilos posteriores ao Renascimento e Barroco, desfruto com meus alunos o privilégio de ter na cidade do Rio de Janeiro o Museu Nacional de Belas Artes (MNBA), detentor da maior coleção de arte brasileira do século XIX. Em torno dessa coleção são comentados o Neoclassicismo e o Romantismo, estilos que resgatam, de modo programático, as sintaxes Linear e Pictórica, discutidas por Wölfflin em relação ao Renascimento e ao Barroco.

Nesta visita solicito que os alunos escolham duas obras, uma Linear e outra Pictórica, nos demais pavilhões do museu, que tratam do modernismo e da arte contemporânea. Sobre essas duas obras eles produzem um texto crítico aplicando os conceitos de Jakobson, Wölfflin e Ostrower, sem qualquer pesquisa na internet, já que isso será realizado numa próxima atividade.

Por fim, discuto de modo bem sintético as formulações de Bazin (1989) sobre os diferentes métodos da História da Arte. Posto que a narrativa historiográfica também é um processo comunicativo, faço essa discussão resgatando os conceitos de Jakobson.

Seguindo a ordem cronológica do advento das diferentes metodologias, observamos que o método biográfico enfatiza a vida do artista-Emissor. O método Arqueológico prioriza o Canal, ao analisar a materialidade da arte (pigmentos, suportes, técnicas etc.) para datá-la historicamente ou verificar sua autenticidade. O

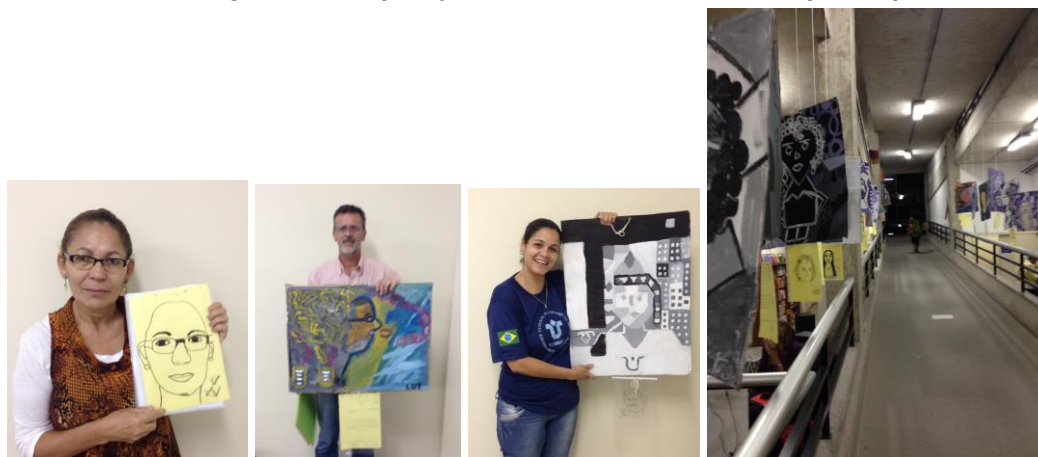
método formalista e a Iconologia têm seu foco no Código, sendo que o primeiro explora a gramática visual e o segundo o teor simbólico das formas artísticas. Devido à sua abordagem macro cultural, a Iconologia e a Antropologia já demarcam um nexo com o contexto Referencial, porém no método sociológico essa referencialidade é mais pontual, escrutinando como as características sociais, políticas e econômicas do local e época em que viveu o artista se manifestam em sua obra. Ao final, acrescento às discussões feitas por Bazin a abordagem pós-moderna da História da Arte que, em larga medida, investiga a questão do Receptor. Ou seja, discute como as mulheres, os negros, os pobres e demais “minorias” se veem representadas na tradição artística.

Após essa discussão, peço que os alunos façam a citada pesquisa na internet sobre os dois artistas escolhidos na visita ao museu. Nesta atividade eles não precisam escrever nada, apenas “copiar e colar” os textos que encontrarem. Porém, terão de lê-los com muita atenção com o objetivo de identificar fragmentos que exemplifiquem as questões de cada um dos métodos da História da Arte discutidos.

Como a maioria das narrativas sobre a vida e obra dos artistas que encontramos na internet costumam ser muito ecléticas em sua abordagem, é possível que o aluno encontre todos os exemplos num único texto. Caso isso não ocorra, peço que pesquisem até três textos. Se mesmo assim não encontrarem todos os exemplos, explico que não há problema, pois isso apenas demonstra como certos aspectos sobre a arte são sempre discutidos, enquanto outros são negligenciados, de modo que o campo de pesquisa da História da Arte, como de tudo mais, está sempre aberto a novas investigações. O importante é que a partir dessa atividade, além de apreciarem as obras de arte e exercitarem o fazer artístico⁴ (Figura 3), eles estão aprendendo, também, a analisar criticamente as narrativas historiográficas sobre a arte.

⁴ Exposição de trabalhos dos alunos (1/2016): texto sobre características físicas/Naturalismo, psicológicas/Expressionismo e Acróstico/Idealismo com o próprio nome, além de autorretrato feito em acetato sobre espelho. Pintura de autorretrato Linear e Pictórico nas duas faces de uma placa de papelão.

Figura 3 — Exposição de trabalhos dos alunos (2016/1).



Fonte: Arquivo da autora.

Ainda explorando Jakobson, ao longo do curso os alunos realizam atividades pontuais de planejamento didático, aplicando a Abordagem Triangular. Mesmo que criem ótimas propostas, costumo pedir que refaçam aquele planejamento utilizando outras tônicas do processo comunicativo, apenas para dimensionarem a diversidade de caminhos possíveis na triangulação entre o Fazer, o Apreciar e o Contextualizar.

Articulada à minha atividade docente, sistematizei essas pesquisas na tese de doutorado denominada “A interpretação da imagem: subsídios para o ensino de arte”. Ela foi defendida em 2005, na Escola de Comunicação e Artes, da Universidade de São Paulo (ECA/USP), sob a orientação da professora Ana Mae Barbosa, por quem tenho profunda gratidão e respeito, tanto acadêmica, quanto humana.

Referências

- ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual*. São Paulo: Pioneira, 1984.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (Orgs.). *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- BAZIN, Germain. *História da história da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1998.
- CHALHUB, Samira. *Funções da linguagem*. São Paulo: Ática, 1990.
- GOMBRICH, Ernst. *Arte e ilusão*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- HABERMAS, Jürgen. Modernidade versus pós-modernidade. *Arte em Revista*, ano 5, n. 7, p. 86-91, ago. 1983.
- JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1969.

LOSADA, Terezinha. *A interpretação da imagem: subsídios para o ensino de arte*. Rio de Janeiro: FAPERJ/Mauad, 2011.

OSTROWER, Fayga. *Universos da arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1984.

PEIRCE, Charles S. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

SANTAELLA, Lucia. Por uma classificação da linguagem visual. *Face*, v. 2, n. 1, p. 43-67, jan./jun. 1989.

SANTAELLA, Lucia. *Matrizes da linguagem e do pensamento: sonora, visual, verbal*. São Paulo: Iluminuras, 2001.

WÖLFFLIN, Heinrich. *Conceitos fundamentais da história da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Terezinha Losada

Artista plástica e Professora Associada da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Possui graduação em Licenciatura em Educação Artística Artes Plásticas pela Universidade de Brasília (1983), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (1995), doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (2005) e doutorado em Centre for Art Education and International Research – University of Surrey Roehampton (2004). Tem experiência na área de linguagem, com ênfase nos seguintes temas: interpretação da imagem, história da arte, ensino de arte e educação à distância.

E-mail: telosada@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0364208584436467>

Recebido em 14 de março de 2017

Aceito em 26 de junho de 2017

**Leitura de bonitezas:
uma abordagem estética e ética para o ensino da arte brasileiro**

Rita Luciana Berti Bredariolli (Universidade Estadual Paulista
Júlio de Mesquita — UNESP, São Paulo/SP, Brasil)

RESUMO — Leitura de bonitezas: uma abordagem estética e ética para o ensino da arte brasileiro — O prefácio escrito por Imanol Aguirre para a 7ª. edição de “A Imagem no Ensino da Arte” já seria suficiente para a realização dos propósitos que movem este texto. No entanto, mesmo reconhecendo a precisão sensível e inteligível com a qual Aguirre define o trabalho de Ana Mae Barbosa e, especificamente, a Abordagem Triangular, seguiremos nosso intento, mantendo a interlocução com esse seu belo texto. Apresentaremos aqui uma leitura dessa sistematização epistemo-crítica criada por Ana Mae Barbosa, em suas dimensões estética e ética, enfatizando, justamente a leitura, uma de suas ações integradoras. Para isso, serão incorporados a esta conversa, autores como Paulo Freire e Walter Benjamin, dentre outros pensadores fundamentais às reflexões expostas aqui sobre educação, utopia e resistência.

PALAVRAS-CHAVE

Educação. Utopia. Resistência.

ABSTRACT — Readings of beautiful things: an aesthetic and ethical approach to Brazilian art education — The preface written by Imanol Aguirre for the 7th edition of “A Imagem no Ensino da Arte” would already be sufficient for the accomplishment of the purposes that move this text. However, even acknowledging the sensitive and intelligible precision which Aguirre defines the work of Ana Mae Barbosa and, specifically, the Abordagem Triangular, we will follow our intent maintaining the interlocution with his beautiful text. We will present here a reading of the epistemo-critical systematization created by Ana Mae Barbosa, in its aesthetic and ethical dimensions, emphasizing, justly reading, one of its integrative actions. For this, will be incorporated into this conversation, authors such as Paulo Freire and Walter Benjamin, among other key thinkers to the reflections exposed here on education, utopia and resistance.

KEYWORDS

Education. Utopia. Resistance.

“1.5 - Ensinar exige estética e ética” (Paulo Freire, 2010).

“Estou convencido de que nenhuma educação que pretenda estar a serviço da boniteza da presença humana no mundo, a serviço da seriedade da rigorosidade ética, da justiça, da firmeza do caráter, do respeito às diferenças, engajada na luta pela realização do sonho da solidariedade pode realizar-se ausente da tensa e dramática relação entre autoridade e liberdade. Tensa e dramática relação em que ambas, autoridade e liberdade, vivendo plenamente seus limites e suas possibilidades, aprendem, sem tréguas, quase, a assumir-se como autoridade e como liberdade. É vivendo com lucidez a tensa relação entre autoridade e liberdade que ambas descobrem não serem necessariamente antagônicas uma da outra. É a partir deste aprendizado que ambas se comprometem na prática educativa com o sonho democrático de uma autoridade ciosa de seus limites em relação com uma liberdade zelosa igualmente de seus limites e de suas possibilidades” (Paulo Freire, 2000).

“Como diz Homi Bhabha nossa existência hoje é marcada pela tenebrosa sensação de sobrevivência” (Ana Mae Barbosa, 2009).

De um *clic*¹, a origem² da, atualmente denominada, Abordagem Triangular. Uma bonita história, pois esse lampejo tempestivo, este “agora de cognoscibilidade”³, se dá em um contexto muito peculiar. 1983, processo de redemocratização brasileira

¹ Em uma entrevista de 2007, Ana Mae Barbosa chamou de “clic” o reconhecimento “de que não dava mais para ensinar arte só pelo fazer” (BARBOSA, 2007). Algo que vinha sendo elaborado ao longo de seus trabalhos na Escolinha de Arte de São Paulo, entre 1968 e 1971 e depois na Semana de Arte e Ensino da USP, em 1980. Esse “clic” durante o XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão, realizado em 1983, teria sido a culminação dessas experiências que a levou à confirmação de que a integralidade do ensino da arte se dava na articulação entre “o fazer”, “o ver” e “o contextualizar”. Por isso esse Festival é apontado por Ana Mae Barbosa como o “cerne da abordagem triangular” (BARBOSA, 2007). No livro *Teoria e Prática da Educação Artística*, publicado em 1975, Ana Mae Barbosa afirma que o “professor deve ensinar a ver, a analisar, a especular” (BARBOSA, 1975, p. 71).

² Assumindo aqui a ideia de origem como elaborada por Walter Benjamin, portanto, não como gênese das coisas, manifesta na “existência nua, evidente do fatual”, mas como um “turbilhão no rio do devir”, arrastando “em seu ritmo a matéria do que está em via de aparecer”. A origem jamais se daria a conhecer se não como restauração e inacabamento (BENJAMIN, 2004).

³ “[...] cada agora é o agora de uma cognoscibilidade. Nele, a verdade está carregada de tempo até o ponto de explodir” (BENJAMIN, 2009, p. 504). O agora de cognoscibilidade ou conhecibilidade é o “momento do despertar, momento da incerteza fundamental de nossa localização no tempo e no espaço”. Um “fenômeno de ruptura do tempo, instante intransitivo a nos despertar do torpor individual e histórico” (MATOS, 1996, p. 244-245). Na edição de 2009 de “A imagem no Ensino da Arte”, Ana Mae Babosa afirma que o processo de sistematização da Abordagem Triangular “iniciou, cheio de dúvidas e contra as certezas da época”, como um momento de despertar, como uma ruptura.

depois de 20 anos de ditadura civil-militar, primeiro ano de exercício de um governador novamente eleito pelo voto direto, evento de formação de professores de artes da rede pública de ensino. Contexto de esperança, renovação, aposta em uma política que paulatinamente voltava-se democrática (BREDARIOLLI, 2009; 2010; 2013). Hoje, o ato da descrição desse momento da história do Brasil não deixa de causar profunda tristeza. Não deveríamos assistir a reincidência de tempos tão tenebrosos. Mas a história não é feita em linha reta rumo ao progresso redentor. Ela é feita de permanências, ou melhor, “pervivências”⁴. Não estamos retrocedendo. Atrocidades fazem parte de cada agora, assim como o seu oposto. E falaremos aqui de seu oposto. Falaremos da resistência política que nos ensinou Ana Mae Barbosa, Paulo Freire e todos aqueles que viveram acontecimentos atrozes, em proximidade aos que estamos vivendo hoje. Este texto não deixa de ser uma homenagem a esses, e especialmente, a essa que segue firme em seus propósitos, ensinando-nos a luta, a resistência, a sobrevivência.

Por isso dizemos bonita história. Qualificamos essa história com esse adjetivo, justamente como forma de precisar uma oposição evidente. Um demarcador de uma diferença. Dos múltiplos sentidos desse adjetivo, de todas as camadas discursivas que o impregnam, foram selecionadas quatro definições, editadas de um dicionário: 1. Em que há respeito, amor, união; 2. que demonstra competência, profissionalismo; 3. Significativo pelo que se alcança, se realiza; 4. Que revela nobreza de caráter. Essas definições convêm aos motivos de escolha desse adjetivo e seu uso específico no contexto das ideias que aqui estão sendo elaboradoras.

O bonito dessa história nada tem a ver com certa beleza ideal que restringe e condiciona percepções e expressões a uma correção canônica imposta. Não é uma abstração definida pelo brilho formalista que dissocia a aparência de sua substância, o sensível do inteligível⁵. Não é regido por moralismos. O bonito dessa história é

⁴ Haroldo de Campos transpõe essa palavra à língua portuguesa como tradução do termo benjaminiano *Fortleben*. Seu sentido vai ao encontro de algo que sobrevive em transformação.

⁵ Nesse sentido vai ao encontro da ideia de beleza de Walter Benjamin (BENJAMIN, 2004), que teria redimido a beleza de sua “tendência a somente pertencer ao domínio do brilho (*Schein*) e da aparência (*Erscheinung*, *Schein*) pela sua última ligação à verdade; também esta, a verdade, precisa por assim dizer, da beleza para ser verdadeira: a verdade não pode realmente existir sem se

definido pelo reconhecimento do real⁶, em sua multiplicidade, em sua pluralidade de acontecimentos e modos de percebê-los e expressá-los. Pelo reconhecimento de pertencimento a esse real e da responsabilidade por sua configuração. O bonito dessa história é o da boniteza requerida por Paulo Freire. É o da estética indissociável da ética. Por isso provido de consistência⁷.

Paulo Freire, assim como Ana Mae Barbosa, realizou seus trabalhos na contramão dos códigos hegemônicos; na oposição ao autoritarismo e intolerância da “história única” (ADICHIE, 2009).

O adjetivo “bonita” empregado para qualificar a história da Abordagem Triangular, que é também a do XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão e, obviamente, das pessoas que o realizaram e que o motivaram foi inserido como marco da diferença entre essas histórias, que são também presente, e os acontecimentos que atualmente vivenciamos. A crise política que enfrentamos é estética e ética. A violência dos atos que configuram nosso atual contexto político manifesta-se estética e eticamente na parcialidade de julgamentos que definem o cerceamento e a permissividade de falas. Manifesta-se nas edições de narrativas verbais e visuais contribuindo para detratações ou valorizações. Manifesta-se no choque entre corpos

apresentar, se mostrar e, portanto, aparecer na história e na linguagem. Não há, então, subsunção da beleza à verdade em uma hierarquia ontológica que submete o sensível ao inteligível e o aparecer ao ser. Entre verdade e beleza haveria uma relação de co-pertencimento constitutivo como entre essência e forma: como forma da verdade, a beleza não pode se contentar em brilhar e aparecer, se quiser ser fiel à sua essência, à verdade; e, reciprocamente, como essência da beleza, a verdade não pode ser uma abstração inteligível “em si”, sob pena de desaparecer, de perder sua *Wirklichkeit* (realidade efetiva). Somente pode ser real enquanto exposição e apresentação de si através da beleza” (GAGNEBIN, 2005, on-line).

⁶ Como a “imersão ativa dos sujeitos de conhecimento no processo histórico” (SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 16).

⁷ No ensaio “Pós-moderno & Literatura, Italo Calvino: leitura de conferência por escrever”, João Alexandre Barbosa elabora aquele que teria sido o último tema das conferências de Italo Calvino para as Charles Eliot Norton Poetry Lectures. A consistência era o sexto valor a ser preservado para o novo milênio, de acordo com Calvino. No entanto, o autor faleceu antes de contemplá-la. Neste texto, João Alexandre Barbosa retoma o intento de Calvino e expõe a consistência seguindo ideias de Edgar Allan Poe, traduzidas por Paul Valéry. A consistência caracterizaria o que se constitui pela integralização de seus elementos, sem o privilégio de um sobre os outros. Integralização criada pela articulação, respeito e manutenção das diferenças em sua heterogeneidade. Integralização do sensível e inteligível, da coragem intelectual e da exatidão, da inteligência da poesia juntamente com a ciência e a filosofia. Integralização da forma de apresentação com o conteúdo a ser apresentado. A “consistência é simultaneamente o meio da descoberta e a própria descoberta” (BARBOSA, 1994, p. 103). Assim como a beleza e verdade em Walter Benjamin.

e na dor pela perda de muitos direitos. Manifesta-se também na visualidade de um logo que brilha em radiante e asséptica monocromia, em direção a um ponto de fuga – não desconsideraremos o duplo, ou múltiplo, sentido irônico dessa triste imagem – que reafirma, entre outros convencionalismos perversos, a ideia de um Brasil do futuro, que não é mais o da utopia, mas o da falência estética e ética. Não está mais em jogo, neste jogo, a política como ações voltadas ao bem comum, à defesa de direitos como reparação das injustiças e supressão de distâncias econômicas, sociais, culturais, porém, na contramão da visão apocalíptica, as “[...] sobrevivências das quais fazemos a experiência, aqui e lá, em nosso caminho pela *selva oscura*, como outros tantos lampejos em que a esperança e memória se enviam mutuamente seus sinais” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 79).

Dessas sobrevivências, as bonitas histórias de trabalhos realizados em respeito a uma coletividade, movidos pelo sentido democrático; pelo desejo de realização desse sentido. Voltados, portanto, à defesa de direitos e supressão das desigualdades, dentre outros, pelo desenvolvimento de políticas públicas culturais e educacionais, pautadas pelo reconhecimento às diferenças. Descrição que nos remete à definição de Susana Kampff Lages do “verdadeiro trabalho intelectual e espiritual” e – acrescentaríamos – político. Esse não seria caracterizado

[...] por uma erudição mirabolante ou por técnicas tão complexas quanto abstratas, mas muito mais pelo reconhecimento pleno da alteridade – em particular da alteridade da tradição – e pela liberdade subjetiva [...] um exemplo privilegiado da dialética maior entre reconhecimento do outro e afirmação de si (LAGES, 2007, p. 15).

O evento peculiar, contexto de emergência da Abordagem Triangular, assim como os trabalhos daqueles que o realizaram e motivaram, eram movidos, podemos afirmar, por essa “dialética maior entre o reconhecimento do outro e a afirmação de si”, por esse reconhecimento da alteridade e o desejo de liberdade. Por isso afeitos ao multiculturalismo, à diversidade, à polifonia, à policromia, ao trânsito e intercâmbios entre modalidades artísticas. Por isso a busca pela integralização do conhecimento, defendendo, por exemplo, a interdisciplinaridade ao invés da polivalência. Por isso a busca por um ensino da arte que contemplasse os âmbitos integrantes do campo de conhecimento artístico, articulando produção, contextualização e análise ou leitura.

Essa, por estar em articulação ao fazer e ao contextualizar, expande-se para algo próximo ao que entendemos como “leitura de mundo”.

A Abordagem Triangular, inicialmente, foi divulgada como “Metodologia Triangular” (BARBOSA, 1991, p. 34). Poderíamos dizer que essa informação já é de conhecimento comum. Mesmo assim, vale a reiteração da história. O “clic”, ou a consumação da experiência⁸, ou ainda o “agora de cognoscibilidade” aconteceu em 1983. Em 1991, foi publicado pela primeira vez “A Imagem no Ensino da Arte”, um dos principais meios de divulgação da “metodologia” visualizada em 1983 e depois realizada no Museu de Arte Contemporânea entre os anos de 1987 a 1993. Em 1998, Ana Mae Barbosa publica “Tópicos Utópicos”, fazendo uma revisão do que então denominava Proposta Triangular em relação à sua recepção. No texto intitulado “Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular” (BARBOSA, 1998, p. 30-51), integrante desse livro, Ana Mae Barbosa dedica uma parte a “Correções à Proposta Triangular” (BARBOSA, 1998, p. 33-43), onde assume a designação “Metodologia Triangular” como “infeliz”, embora a reconheça como uma “ação reconstrutora”. E foi, e ainda é. Sua sistematização provocou a revisão de paradigmas do ensino da arte. Atualizou os debates sobre ensino da arte, em contextos de educação formal e não-formal, atingindo também o âmbito da informalidade, tornando-se parte do repertório epistemo-metodológico dos profissionais desse campo de atuação. Para Imanol Aguirre, é difícil medir a importância, e, incluímos, o alcance da Abordagem Triangular, pois, além de “introduzir a sistematização educativa ou a consideração das artes como oportunidade para o aprendizado”, foram abertas “portas a uma concepção libertadora da educação artística”. Essa forma de entender o ensino da arte, assim como sua autora, é para Aguirre

[...] algo cheio de vitalidade e, como organismo vivo que é, disposto sempre à adaptação às circunstâncias em mudança, à busca de maior eficiência nas soluções que formula e ao diálogo com novas visões que emergem sobre a educação artística em outros lugares (AGUIRRE, 2009, p. XVIII).

⁸ Remetemo-nos aqui a John Dewey, um autor fundamental para o ensino de arte e para os trabalhos de Ana Mae Barbosa. Em seu livro “Arte como experiência”, John Dewey elabora seu conceito de experiência, definindo a “experiência singular” em analogia a uma obra de arte, a qual se constituiria quando “diferentes atos, episódios ou ocorrências se desmancham e se fundem na unidade”, sem perderem seu “caráter próprio” (DEWEY, 2010, p. 111). A qualidade estética é componente fundamental para a consumação dessa experiência.

Eis outro motivo que confirma a boniteza dessa história. A coragem, fruto de um posicionamento ético, de se dispor a revisões críticas sobre o próprio trabalho e de mantê-lo em relação às condições reais de sua existência, ou seja, em relação contextual, afeita às atualizações epistemo-metodológicas derivadas das transformações conceituais e práticas que constituem nossas experiências cotidianas, nossa história. Por isso, cheio de uma vitalidade dotada de qualidade estética. Ana Mae Barbosa mantém seu trabalho em atualização. Não permite sua estagnação como “repetição de um valor eterno do passado no presente”, não o preserva como apologia⁹. O trabalho de Ana Mae Barbosa tem a força do que é real, porque mantido em imersão ativa no processo histórico¹⁰. Por isso, bonito.

Ainda em suas “Correções”, Ana Mae afirma a preferência pela expressão “Proposta Triangular”, que antecede, em uma primeira reformulação, a denominação Abordagem Triangular. Essa opção é justificada pelo reconhecimento de que metodologia é “construção de cada professor em sua sala de aula”, tornando algo prepotente a apresentação de uma metodologia (BARBOSA, 1998, p. 33), alheia tanto ao professor quanto ao seu contexto de trabalho.

Em seguida apresenta sua sistematização como derivada de uma “dupla triangulação”. A primeira, de “natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura de obra de arte e contextualização” (BARBOSA, 1998, p. 33). A outra triangulação estaria na

[...] gênese da própria sistematização, originada de uma tríplice influência, na deglutição de três outras abordagens epistemológicas: as *Escuelas al Aire Libre* mexicanas, o *Critical Studies* inglês e o Movimento de Apreciação Estética aliado ao DBAE (*Discipline Based Art Education*) americano (BARBOSA, 1998, p. 33-34).

Na sequência essas três abordagens epistemológicas são expostas, porém, ao final dessa exposição é feito um destaque para o movimento de crítica literária *Reader*

⁹ “Em oposição à concepção achatada e trivial de ‘atualidade’ como presentificação, isto é, como repetição de um valor eterno do passado no presente, concepção apologética e repetitiva, Benjamin forja um conceito intensivo de atualidade (*Aktualität*) que retoma a outra vertente semântica da palavra, ou seja, vir a ser ato (*Akt*) de uma potência” (GAGNEBIN, 2009, p. 147).

¹⁰ Cf. nota 7.

Response, inspiração para o termo “leitura de obra de arte” (BARBOSA, 1998, p. 34-35). Algo importante a ser mencionado é que este movimento, cuja proeminência data do final dos anos de 1960, tem como foco o leitor e a sua experiência de leitura, sua recepção, o que o particulariza em relação a estudos tradicionais da crítica literária, cuja prioridade era o trabalho do autor, ou o próprio texto sob análise. Segundo Ana Mae, o *Reader Response* “não despreza os elementos formais, mas não os prioriza [...] valoriza o objeto, mas não o cultua [...] exalta a cognição”, mas igualmente “considera a importância do emocional na compreensão da obra de arte” (BARBOSA, 1998, p. 35). A leitura se dá na relação entre aquele que lê e o que é lido. Entendida como uma construção de respostas provenientes do exercício sensível inteligível entre o leitor e o que é lido, em reciprocidade. O leitor é reconhecido como um sujeito, ativo, também responsável pela existência da obra. Cada leitor, com sua leitura única, desdobraria a criação da obra.

A ênfase na leitura, presente já na configuração do XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão (BREDARIOLLI, 2009; 2013), é destacada por Ana Mae Barbosa como algo necessário a um país cuja sociedade pouco valoriza a educação, descuidando de suas crianças e da formação docente. Leitura entendida em sua forma expandida como

[...] leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos. Num país onde os políticos ganham eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura é fundamental, e a leitura da imagem artística, humanizadora (BARBOSA, 1998, p. 35).

Essa forma de entendimento de leitura como “interpretação cultural” provém da ideia de leitura de Paulo Freire que apresentava como possibilidade de oposição a uma “educação bancária”, a aprendizagem de uma leitura que não se restringia a decodificação da sintaxe e à sua reprodução, mas enfatizava os sentidos, a semântica e, assim, a plasticidade das palavras, ideias e imagens. Sentidos elaborados, exercitados e ampliados na sua relação, nas suas correspondências com os contextos, chegando a uma alfabetização crítica pela leitura do mundo, pela leitura das estruturas, portanto, das relações, analogias, correspondências, concepções, afetos que fundam e refundam tais contextos. Para Freire a leitura do mundo é precedente à leitura da palavra. E em permanente movimento dialético entre realidade

e linguagem, a posterior leitura da palavra não pode prescindir da continuidade da leitura do mundo. “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 2001, p. 11).

A “leitura de mundo”, segundo Seligmann-Silva, o “processo de conhecimento como uma redução ao modelo hermenêutico constitui um *topos* familiar desde as doutrinas neoplatônicas do Renascimento” (SELIGMANN-SILVA, 2007, p. 23). Em sobrevivência é um tema presente nos escritos de Walter Benjamin, encontrado desde seus primeiros textos, como por exemplo em um fragmento de 1918, onde afirma que “Percepção é ler” (SELIGMANN-SILVA, 2007, p. 23). A ideia de leitura de Walter Benjamin estaria próxima à de Paulo Freire, como leitura do mundo em articulação às “condições imanentes, fenomenológicas ou históricas da própria ‘visibilidade’ das coisas”. Uma leitura livre do “modelo puramente linguístico, retórico ou argumentativo”, definida pelas “relações íntimas e secretas”, pelas correspondências e analogias (DIDI-HUBERMAN, 2013, p. 15). A leitura do que nunca foi escrito – a leitura das vísceras, das estrelas ou das danças – é a mais antiga: anterior a toda língua (BENJAMIN, 2010, p. 152). Para Benjamin, a possibilidade de ler o real como a um texto é indicada pela expressão “o livro da natureza”, e esta foi a sua diretriz declarada sobre o tratamento que seria dado por ele à realidade do século XIX, elaborada na montagem das “Passagens”: abrir o livro do que aconteceu (BENJAMIN, 2009, p. 506; SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 99). Ler o mundo era correspondente a ler imagens, estes “seres” feitos de tempos heterogêneos, arrebatando em constelações de sentidos, pelo choque desses mesmos tempos que sedimentaram narrativas acumuladas em seu trânsito por espaços de sua produção, de sua recepção. Por essa sua “natureza”, jamais as apreendemos em seu todo. Elas se mantêm fugidias, dando-se a ver em lampejos, como o bater das asas de borboletas (DIDI-HUBERMAN, 2015). Por esse contínuo por vir, se mantêm em crise, constituindo-se críticas e assim agem sobre nossas formas de vê-las, suspensas em crítica, ao nos olhar, nos obrigam a olhá-las verdadeiramente. “E nos obriga a escrever esse olhar, não para ‘transcrevê-lo’, mas para constituí-lo” (DIDI-HUBERMAN, 2005, p. 172). A leitura da imagem para Walter Benjamin, é “um momento essencial da imagem mesma – que ela não reduz, posto que dela procede – e, não como sua explicação [...]” (DIDI-HUBERMAN, 2005, p. 182). É um processo e procedimento de

recriação e revivescência movidos pela ativação dos tempos e exercício de expressão desses sentidos em eclosão. Como explicitado por Paulo Freire em seu texto sobre o ato de ler, quando afirma que no

[...] esforço de re-tomar a infância distante, a que já me referi, buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia, permitam-me repetir, re-crio, re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra (FREIRE, 2001, p. 12).

Esse texto de Paulo Freire é exemplar quanto à constituição de um olhar rememorado em escrita imagética, e por essa revivescência, da apreensão do trânsito de tempos e espaços, ativado pela rememoração e imaginação. Uma elaboração de bonitezas pela evidência da inteiração íntima entre o que é escrito e o próprio escrito, entre o sujeito e seus contextos. Seu texto não é a tentativa de transcrição de algo percebido, mas sua tradução como trabalho poético de uma forma de expressão entendida como *medium*¹¹.

Como para Paulo Freire, a leitura é, para Ana Mae Barbosa, um dos fundamentos da educação, um processo educacional essencialmente político. Leitura entendida em seu sentido expandido como leitura de si e do mundo, envolvendo, portanto, a conscientização de nosso pertencimento histórico e cultural. Uma leitura pretendida como exercício e estímulo da reflexão crítica e participação social, guardando um profundo comprometimento com a transformação social e com a democratização de códigos culturais (BREDARIOLLI, 2009; 2013). Por isso, cheia de bonitezas.

A segunda epígrafe que abre este texto foi encontrada por acaso ao procurar pela internet a combinação “boniteza Ana Mae”. Um dos primeiros links a aparecer levava à sua página do *Facebook* e a um grande trecho do texto de Paulo Freire, citado por ela como “Pedagogia do Indignado”, título, pode-se dizer, ainda mais apropriado, pois é referente ao sujeito e não ao substantivo, como no título original. Este livro de Freire é póstumo. Trata-se da reunião de manuscritos de uma nova obra

¹¹ *Medium*, designa o *meio* como “matéria, ambiente e modo da comunicação, sem que seja possível estabelecer com ele uma relação instrumental com vista a um fim exterior” (GAGNEBIN, 2011, p. 53-54).

em processo, que estaria sendo gerada em contemporaneidade à sua última publicação de “Pedagogia da Autonomia” de 1997.

Ana Mae termina este *post* de 23 de fevereiro de 2014 [exatamente há três anos da escrita deste texto que agora está sendo lido] com as seguintes palavras:

Esse trecho faz parte do livro "Pedagogia do Indignado", de Paulo Freire. Desejo a todos os professores um momento de reflexão sobre as nossas práticas pedagógicas, para que possamos educar os pequenos seres humanos que nos foram confiados. Uma boa semana de trabalho para todos os colegas de profissão.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *The danger of a single story*. 2009. Disponível em: <http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story>. Acesso: 23 fev. 2017.
- AGUIRRE, Imanol. Ana Mae Barbosa: ou como navegar entre a Fidelidade a um ideário e a “Incessante busca por mudança”. In: BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 7ª. ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. São Paulo, 26 jan. 2007. Entrevista concedida a Rita Bredariolli.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 7ª. ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BARBOSA, João Alexandre. Pós-moderno & Literatura: Italo Calvino: leitura de conferência por escrever. In: CHALHUB, Samira (Org.). *Pós-Moderno & semiótica, cultura, psicanálise, literatura, artes plásticas*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1994.
- BENJAMIN, Walter. *Origem do drama trágico alemão*. Tradução de João Barrento. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004.
- BENJAMIN, Walter. *Passagens*. 2ª. reimp. Tradução de Irene Aron, Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.
- BENJAMIN, Walter. Sobre la facultad mimética. In: MURENA, Héctor Álvarez. *Ensayos escogidos*. Buenos Aires, 2010.
- BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. *Ao revés do 'pós': variações sobre temas de arte e educação*. São Paulo: Editora Unesp. 2013.
- BREDARIOLLI, Rita Luciana Berti. Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2005.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *A sobrevivência dos vagalumes*. Tradução de Vera Casa Nova, Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Atlas ou a Gaia ciência inquieta*. Tradução de Renata Correia Botelho, Rui Pires Cabral. Lisboa: KKYM, 2013.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Falenas: ensaios sobre a aparição*, 2. Tradução de António Preto, Eduardo Brito, Mariana Pinto dos Santos, Rui Pires Cabral, Vanessa Brito. Lisboa: KKYM, 2015.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 41ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora Unesp. São Paulo, 2000. Disponível em: <http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=17339> . Acesso: 23 fev. 2017.

GAGNEBIN, Jeanne Marie (Org.). *Escritos sobre mito e linguagem*. São Paulo: Ed. 34, 2011.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin*. São Paulo: Ed. 34, 2014.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Do conceito de Darstellung em Walter Benjamin ou verdade e beleza. *Kriterion*, Belo Horizonte, v. 46, n. 112, Dec. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-512X2005000200004>>. Acesso: 23 fev. 2017.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Walter Benjamin: estética e experiência histórica. In: ALMEIDA, Jorge de; BADER, Wolfgang (Org.). *Pensamento alemão no século XX: grandes protagonistas e recepção das obras no Brasil*. Coleção Ensaios, v. 2. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

LAGES, Susana Kampff. *Walter Benjamin: tradução e melancolia*. São Paulo: Edusp, 2007.

MATOS, Olgária Chaim Féres. A rosa de Paracelso. In: NOVAES, Adauto (Org.). *Tempo e História*. 2ª. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SELIGMANN-SILVA, Márcio (Org.). *Memória, história, literatura: o testemunho na era das catástrofes*. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Cuando la teoría reencuentra el campo visual: los pasajes de Walter Benjamin. In: VEDDA, Miguel (Comp.). *Constelaciones dialéticas: tentativas sobre Walter Benjamin*. Buenos Aires: Herramienta, 2008.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Double Blind: Walter Benjamin, a tradução como modelo de criação absoluta e como crítica. Seligmann-Silva, Márcio (Org.). *Leituras de Walter Benjamin*. 2ª. ed. ver. amp. São Paulo: Annablume, 2007.

Rita Luciana Berti Bredariolli

Doutora em Artes, linha de pesquisa Teoria, Ensino e Aprendizagem pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) e mestre pela mesma instituição. Possui Licenciatura e Bacharelado em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente é professora Assistente Doutora do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" (IA – UNESP) e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação (GPIHMAE). Foi bolsista CAPES do Programa de Estágio Pós-Doutoral no Exterior, realizando sua pesquisa no Program in Art and Art Education do Teachers College, Columbia University. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes Visuais, atuando principalmente nos seguintes temas: imagem, memória, história, arte e educação.

E-mail: rluciana@uol.com.br

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0970761217541525>

*Recebido em 28 de fevereiro de 2017
Aceito em 20 de maio de 2017*

Abordagens triangulares: reflexões sobre a aprendizagem triangular da arte

José Minerini Neto (Pesquisador Independente)

RESUMO — Abordagens triangulares: reflexões sobre a aprendizagem triangular da arte — Este artigo apresenta reflexões a respeito das muitas concepções sobre a Abordagem Triangular para o ensino da Arte, tratadas aqui no plural, como Abordagens Triangulares. Sistematizada e várias vezes revisada por Ana Mae Barbosa, tem sua história passada a limpo em artigo de Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo. Tem nas concepções de teoria aberta e de prática reflexiva os fundamentos norteadores para analisar a problemática das abordagens triangulares, destacando como problema analisado, a releitura de obras de arte no ensino e na aprendizagem da Arte.

PALAVRAS-CHAVE

Abordagens Triangulares. Releitura. Arte. Educação.

ABSTRACT — Triangular approaches: reflections on the triangular learning of art — This article presents reflections about many conceptions about Triangular Approach to teach art, treated here as plural, Triangular Approaches. Systematized and repeatedly revised by Ana Mae Barbosa, has its history cleaned in an article by Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo. It has in the conceptions of open theory and reflective practice the guiding principles for analyzing a problematic of triangular approaches, highlighting rereading of art works as a problem analyzed without teaching and learning art.

KEYWORDS

Triangular Approach. Reread. Art. Education.

*Ver, ler, fazer again and again.
Arnaud Reid*

Ana Mae Barbosa organizou e mediu em 2015 uma mesa no XXV Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil (CONFAEB) chamada “História das Ideias e Práticas do Ensino da Arte no Brasil”, a qual tive a felicidade de dividir com meu querido amigo Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo. Ana Mae nos convidou e nos apresentou reiterando que organizou duas mesas¹ nesse congresso apenas com pesquisadores homens, reafirmando que sua condição pós-feminista não é excludente nem restritiva.

Eu apresentei a trajetória de Wolfgang Pfeiffer na Bienal de São Paulo entre a História da Arte e a Educação. Fernando, por sua vez, fez uma linda apresentação

¹ Ana Mae pretendeu com essas mesas realizadas em Fortaleza fundar nos CONFAEBS um núcleo de História do Ensino da Arte. A outra chamava-se História e Interpretação e foi composta por Sidiney Peterson Ferreira de Lima e José Roberto Peres.

referente à Abordagem Triangular. Entretanto, foi seu artigo que despertou em mim uma inquietação acalentada há anos: a mudança da denominação Proposta Triangular para Abordagem Triangular no Ensino e na Aprendizagem da Arte.

Essa inquietação surgiu quando organizei em 2011 na Universidade Anhembi Morumbi em São Paulo, junto a Ana Mae em colaboração com Adriana Valesse e Jofre Silva, o lançamento do livro “Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais”, quando lá coordenei a graduação em Artes Visuais e Novas Mídias. Este livro, organizado por Ana Mae e Fernanda Pereira da Cunha (2010), resultou de uma pesquisa feita por elas para perceber como os professores estavam lidando com a Proposta Triangular vinte anos depois de publicada no livro “A imagem no ensino da arte” (BARBOSA, 1991) sob a alcunha de Metodologia Triangular para o ensino da arte, e percebi que este livro é composto por várias abordagens sobre a Proposta Triangular.

Originalmente, chamada metodologia e:

[...] usada no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo integra a história da arte, o fazer artístico, e a leitura da obra de arte. Esta leitura envolve análise crítica da materialidade da obra e princípios estéticos ou semiológicos, ou gestálticos ou iconográficos (BARBOSA, 1991, p. 37).

Desde então, a própria Ana Mae aperfeiçoou o que ela mesma sistematizou. No livro “Tópicos utópicos”, publicado em 1998, ela fez a seguinte correção:

Foi no esforço dialogal entre o discurso pós-moderno global e o processo consciente de diferenciação cultural também pós-moderno que, no ensino da arte, surgiu a abordagem que ficou conhecida no Brasil como Metodologia Triangular, uma designação infeliz, mas uma ação reconstrutora. Sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da USP (87/93), a Triangulação Pós-Colonialista do Ensino da Arte no Brasil foi apelidada de “metodologia” pelos professores. Culpo-me por ter aceitado o apelido e usado a expressão Metodologia Triangular em meu livro *A imagem no Ensino da Arte*. Hoje, depois de anos de experimentação, estou convencida de que metodologia é construção de cada professor em sua sala de aula e gostaria de ver a expressão Proposta Triangular substituir a prepotente designação Metodologia Triangular. Em arte e em educação, problemas semânticos nunca são apenas semânticos, mas envolvem conceituação (BARBOSA, 1998, p. 33).

No mesmo texto do qual retirei essa citação, Ana Mae alterou o eixo História da Arte da Proposta Triangular para Contextualização.

É da condição pós-moderna o convívio com pontos de vista ora complementares, ora divergentes, ora incongruentes e não seria diferente com a Aprendizagem Triangular da Arte. Já não me recordo se li ou ouvi Ana Mae afirmar que não tem problema algum em rever ou revisar o que já fez, e isso é pertinente à sua postura e à produção pós-modernista, contexto maior em que se insere a Aprendizagem triangular da arte.

A multiplicidade de termos decorrentes dessa triangulação não se resume aos eixos que a estruturam e muito menos a três. Pensemos na indefinição da terminologia que define o profissional do ensino da arte em museus e instituições culturais: monitor, mediador, arte-educador ou educador? Ou então a própria delimitação deste campo profissional: arte educação, arte-educação ou arte/educação? Guilherme Nakashato sobre isso escreveu:

Os termos arte/educação e arte/educadores(as), hoje utilizados com crescente frequência, são denominações em constante mutação e, como sempre, atrelados a fundamentações conceituais. O termo Arte-educação já era utilizado por Noemia Varela (Azevedo, 2008, p. 247) na década de 1950, quando era então Diretora Técnica da Escolinha de Arte do Brasil. Já o termo arte/educação com barra vem sendo aventado desde meados de 2002 (Frange, 2002, p. 45), por sugestão da pesquisadora Lucia Pimentel com base na linguagem do computador, no intuito de indicar uma relação de pertencimento entre educação e arte (Barbosa, 2005, p. 21). Segundo Ana Mae Barbosa, “Arte/educação é a mediação entre arte e público e o ensino da Arte é compromisso com a continuidade e/ou com currículo [...]”. (NAKASHATO, 2012, p. 15).

Possivelmente, e, ao menos, pelo mesmo motivo (ser a aprendizagem triangular pós-moderna) é que os três eixos que a compõem - fazer, contextualizar e ler arte - mudaram nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): Arte (BRASIL, 1997) para fazer, fruir e investigar arte. Vamos comparar o texto original sobre os três eixos da Proposta Triangular quando ainda tratava da História da Arte, em 1991, com o que foi publicado nos PCNs, em 1997.

Ana Mae Barbosa escreveu:

Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados, e ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura (BARBOSA, 1991, p. 35).

Os PCNs Arte, por sua vez, assim descrevem:

A aprendizagem da arte envolve distintos âmbitos de experiência para abarcar o conhecimento artístico:

- a experiência de fazer formas artísticas incluindo tudo que entra em jogo nessa ação criadora: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte;
- a experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer um contato, uma conversa em que as formas signifiquem coisas diferentes para cada pessoa;
- a experiência de investigar sobre a arte como objetivo de conhecimento, no qual importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos (BRASIL, 1997, p. 31).

Maria Helena Wagner Rossi analisou detalhadamente os PCNs e constatou neles que:

[...] é utilizada a expressão ‘apreciação significativa’ para referir-se a ações como: convivência, contato sensível, observação, percepção, reconhecimento e experimentação de leitura de elementos da arte. No entanto, o termo priorizado é fruição: ‘o conjunto de conteúdos está articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão’. Mais adiante, diz o documento: ‘a fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ela relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade’ (ROSSI, 2003, p. 19).

Como visto, nem mesmo os PCNs abordam essa questão de um único modo:

[...] o termo leitura pode ser confundido com apreciação, fruição, percepção, recepção, acesso, apreensão, compreensão, atribuição de sentidos. Todos servem para denotar o processo que o leitor vive na relação com a obra/imagem, seja na interatividade, na pintura, no museu ou na sala de aula, onde, atualmente, milhares de alunos estão a olhar para as reproduções de obras de arte que os professores estão trazendo para as atividades de leitura (ROSSI, 2003, p. 19).

Ana Mae tem plena consciência de que a “[...] Abordagem Triangular é aberta a reinterpretções e reorganizações, talvez por isso tenha gerado tantos equívocos, mas também gerou interpretações que enriqueceram, ampliaram e explicitaram [...]” (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 11) diversas abordagens e não apenas uma abordagem sobre a Proposta Triangular. Eis uma questão que aponto no título do livro composto por várias Abordagens Triangulares resultantes da pesquisa organizada e publicada por ela e Fernanda Pereira da Cunha em 2011.

Tenho ouvido pelos corredores de encontros e congressos de arte/educação pesquisadores e professores corrigindo uns aos outros quando alguém se refere à Proposta Triangular e não à Abordagem Triangular. É justamente essa flexibilidade de interpretações e abordagens que me encorajou a escrever esse artigo e a entender que quem é aberta é a Proposta Triangular, cabendo a cada educador fazer a(s) sua(s) abordagem(ns), explicitando, com isso, a complexa maturidade que atingiu a Proposta Triangular, embora Ana Mae eleja o título Abordagem Triangular “[...]porque metodologia quem faz é o professor e proposta é uma palavra desgastada pelas mil e uma que são despejadas, à guisa de guias curriculares, pelos poderes hierárquicos em cima da cabeça dos professores” (BARBOSA; CUNHA, 2010, p. 11).

O artigo que Fernando Azevedo publicou nos anais do XXV CONFAEB em Fortaleza, chamado “O aqui e agora já é história” contribui imensamente com a história do ensino pós-moderno da Arte no Brasil ao passar a limpo essa história, especificamente no diz respeito ao que foi sistematizado e aprimorado por Ana Mae desde a Metodologia Triangular até a Abordagem Triangular, como se chama até o momento em que aqui escrevo. Assim como Ana Mae, Fernando de imediato deixa claro em seu artigo que a Abordagem Triangular é entendida como teoria aberta:

[...] pois sendo dialógica, vem ao longo de sua história, mobilizando em seus intérpretes o gesto de recriar. Não se apresenta, portanto, como teoria fechada, sendo muito mais um portal, que gera diferentes interpretações/praxis, por isso se distancia da compreensão de método para ser aplicado – sua complexidade exige a reinvenção (AZEVEDO, 2015, p. 172).

Ele perpassa a abertura dessa teoria, confirmada pela sua própria história:

[...] inicialmente denominada de Metodologia Triangular (1991), depois da primeira revisão nomeada de Proposta Triangular (1998), em ambas a metáfora do triângulo está muito presente, enquanto nas revisões mais recentes (a terceira e quarta) a metáfora sugerida por Ana Mae Barbosa para a AT é o ziguezague (AZEVEDO, 2015, p. 175).

Paulo Freire indica como momento fundamental na formação e atuação docente a reflexão crítica sobre a prática, pois:

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto

mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996, p. 39).

Sou autor de materiais didáticos de Arte com circulação nacional. Por conta disso venho visitando professores nas mais diversas regiões do país e, refletindo criticamente sobre a minha prática docente e a de tantos outros professores que encontro trabalhando com o ensino triangular da arte presente nos materiais que escrevo ou coordeno, que são muitas as abordagens triangulares, tanto para o bem quanto para o mal.

Indiscutivelmente, uma das abordagens triangulares mais polêmicas é a calcada na releitura, que agora, além de estar na prática de vários professores, existe (ao menos) uma geração de estudantes formada por esses professores que associam sua formação artística escolar à releitura. A releitura tem aspectos positivos na pós-modernidade, pois muitos artistas revisitaram e continuam revisitando obras de arte do passado e trazendo-as para novos contextos e leituras, apresentados nas obras de arte. Entretanto, a releitura vem sendo muitas vezes banalizada na arte/educação (e na Proposta Triangular) como cópia acrítica e não inventiva de obras de arte.

Ao perceber esse novo e vacilante passo da releitura, disse pessoalmente a Ana Mae que a única pessoa que poderia corrigir esse desvio seria ela, que me respondeu: “Essa maldita releitura. Não tenho mais saco para isso!” (MINERINI NETO, 2015).

Se ela não tem, eu tenho. Compartilhei em 2010 uma mesa com Ana Amália Barbosa em evento organizado por ela e Karen Kinips na Casa das Rosas em São Paulo onde tratamos da releitura. Ana Amália Barbosa questiona:

E o fazer? Como ficou o fazer artístico nessa nova abordagem do ensino da arte? Ficou sendo a tal da releitura, mas de onde veio isso? Quem inventou? Conversei com inúmeras pessoas que trabalham com releitura, professores/as de sala de aula, e perguntei-lhes de onde vinha essa tal de releitura. Todos me disseram que era da abordagem triangular. Li e reli o livro *A imagem no ensino da arte* [...] com a intenção de encontrar um momento em que ela falasse dessa tal releitura. Não encontrei no texto, mas nas legendas dos desenhos das crianças. Conversando com a própria Ana Mae

sobre a origem do termo releitura, ela me disse que provavelmente da prática, do trabalho diário no museu. (MAC/USP) (BARBOSA, 2005, p. 144).

Ana Mae chegou a mesma conclusão e escreveu sobre as abordagens equivocadas com releitura na apresentação da 8ª edição do livro “A imagem no ensino da arte”, publicada em 2010. “Proposta ou Abordagem Triangular: uma breve revisão” é o título do texto de apresentação desta edição, no qual Ana Mae destaca que:

Os principais enganos de interpretação da Abordagem/Proposta Triangular não encontrei em teses nem dissertações, mas na prática de professores de Arte ou em mal-intencionadas formulações de caráter destrutivo. Trata-se da identificação da Abordagem/Proposta Triangular com a releitura e do uso da releitura como cópia. No texto deste livro (A imagem no ensino da arte), desde a primeira edição, não falo nem uma vez em RELEITURA. Essa palavra aparecia nas edições anteriores a estas, somente nas legendas das imagens produzidas pelas crianças. Professores que confundem Abordagem Triangular com releitura não leram o livro, apenas as legendas das imagens. Para demonstrar meu repúdio à ideia de que receito a releitura, substituí na presente edição (8ª) a palavra por interpretação (BARBOSA, 2010a, p. XXIX).

E foi o que Ana Mae Barbosa fez ao retirar, a partir da 8ª edição de “A imagem no ensino da arte”, a palavra releitura das legendas das imagens.

Ana Amália continuou a enfrentar essa questão:

O que quer dizer releitura? Reler, ler novamente, dar novo significado, reinterpretar, pensara mais uma vez. Mais uma vez fui levada a refletir sobre minha experiência. Sou artista plástica e trabalho muito com apropriação e citação, algo muito próprio de nossa contemporaneidade pós-moderna. Aproprio-me de imagens da História da Arte e incluo-as em minha obra, ou seja, tiro a imagem de seu local de origem e a utilizo para construir outra imagem. Também cito muito em meu trabalho, cito artistas de que gosto, cito situações e movimentos da História da Arte (BARBOSA, 2010a, p. XXIX).

Além de compreender a releitura como apropriação e citação, Ana Amália explica a diferença entre ambas:

Quando cito, não existe referência direta. Posso utilizar o modo de trabalhar, da cor mais comum do artista ou da obra que estou citando. No entanto, quando me aproprio da imagem, ela está contida em meu trabalho, inteira ou desconstruída, mas está presente. Uma das coisas mais importantes que aprendi com meu trabalho é que nunca penso em uma obra só, um artista só. Faço relações o tempo todo, inclusive do que vejo na realidade com o que vejo no mundo da arte. Isso tudo é releitura. É olhar o mundo ao nosso redor e criar a partir de tantas coisas que vemos no mundo, na arte, na TV... enfim tudo aquilo que nossa retina registra pode ser usado (BARBOSA, 2005, p. 145).

Ana Mae acrescenta a essa discussão a questão da reelaboração na arte contemporânea, na qual “[...] o tráfico de imagens é explícito. Na *Pop Art*, trata-se de uma reelaboração de significado pelo uso de uma retórica, diferente da retórica usada na primeira geração da imagem, de forma diferente dos períodos anteriores o artista *pop* usa a imagem industrializada” (BARBOSA, 1998, p. 66).

Antes da releitura virar modismo entre arte/educadores, a partir da década de 1990, Sérgio Paulo Rouanet indicou que:

[...] a arte pós-moderna estabelece com a história uma relação *sui generis*. Esgotada sua capacidade de criação, o artista pós-moderno é forçado a voltar-se para o passado e recorre ao pastiche de obras anteriores. O artista moderno usava a paródia, como recurso cômico ou satírico [...], mas a paródia supõe a existência de uma norma linguística com relação à qual o estilo que está sendo parodiado pode ser compreendido em sua singularidade, criticado, ridicularizado. Num mundo em que não há mais uma norma hegemônica, e sim mil estilos concorrentes, a imitação não se dá sobre o pano de fundo de um estilo padronizado e, portanto, não tem uma intenção ulterior, satírica ou cômica. É o pastiche, a imitação pela imitação (ROUANET, 1987, p. 249-250).

Ele chega a essa conclusão lendo vários teóricos da pós-modernidade (especialmente, Jean-François Lyotard, Fredric Jameson, Jean Baudrillard e Charles Jencks) e analisando a arte dos anos 80 do século passado.

Baudrillard, por sua vez, destaca nas imagens pós-modernas a irreverência dissimulada: “Dissimular é fingir não ter o que se tem. Simular é fingir ter o que não se tem. O primeiro refere-se a uma presença, o segundo a uma ausência. Mas é mais complicado, pois simular não é fingir [...]” (BAUDRILLARD, 1991, p. 9). Frente a essa complexidade, ele diferencia três categorias de simulacro:

[...] - simulacros naturais, naturalistas, baseados na imagem, na imitação e no fingimento, harmoniosos, otimistas e que visam a restituição ou a instituição ideal de uma natureza à imagem de Deus,
- simulacros produtivos, produtivistas, baseados na energia, na força, na sua materialização pela máquina e em todo o sistema da produção – objeto prometiano de uma mundialização e de uma expansão contínua, de uma libertação de energia indefinida (o desejo faz parte das utopias relativas a esta categoria de simulacros),
- simulacros de simulação, baseados na informação, no modelo, no jogo cibernético – operacionalidade total, hiper-realidade, objeto de controle total (BAUDRILLARD, 1991, p. 151).

Incontáveis as vezes que ouvi professores referirem-se à Proposta Triangular como o trabalho da releitura, certamente sem nenhuma consciência sobre o complexo trânsito estabelecido entre citações, apropriações, reelaborações, pastiches e simulacros. Analice Dutra Pillar indica o que seria relevante na releitura:

Há uma grande distância entre releitura e cópia. A cópia diz respeito ao aprimoramento técnico, sem transformação, sem interpretação, sem criação. Já na releitura há transformação, interpretação, criação com base num referencial num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final. Aqui o que se busca é a criação e não a reprodução da imagem (PILLAR, 2003, p. 19).

Como se vê, releitura é, assim como o ensino triangular da arte, uma questão da pós-modernidade, e que é possível fazê-la como aprendizagem artística significativa nas escolas e não mera reprodução tecnicista esvaziada de novos sentidos.

Após minha fala e de Fernando no XXV CONFAEB em 2015, Ana Mae, a proponente e mediadora dessa mesa, que, segundo ela, inaugurou o núcleo de História do Ensino da Arte no CONFAEB, abriu perguntas para a plateia. Não perdi a oportunidade e questionei Fernando sobre o que seria teoria aberta: a Proposta ou a Abordagem Triangular? Como exemplo de minha indagação, destaquei que a releitura era um tipo de abordagem sobre a Proposta Triangular. Ruim, mas era. E é!

A plateia estava lotada e tomada por célebres arte/educadores de todo o Brasil, membros da FAEB – Federação de Arte Educadores do Brasil, artistas (destaque para a presença de Roberto Galvão), professores e estudantes de Arte de Fortaleza.

Rejane Coutinho estava na plateia e foi questionada por Ana Mae se ela ainda percebia professores trabalhando releitura como cópia. Ao longe, e com um sorriso ligeiramente constrangido, Rejane acenou positivamente com a cabeça.

Este artigo é a minha resposta à pergunta que eu mesmo fiz, que, destaco, não tem nenhuma intenção de confrontar as revisões que Ana Mae Barbosa vem fazendo sobre o que ela mesma sistematizou para o ensino e a aprendizagem da arte, mas sim, uma tentativa de contribuir com as práticas reflexivas sobre a arte/educação. Cada professor faz a sua abordagem triangular, daí entender que é possível realizar

muitas abordagens sobre a Proposta Triangular, às vezes feitas de diversos modos por um mesmo professor.

Referências

- AZEVEDO, Fernando. O aqui e agora já é história. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE/EDUCADORES DO BRASIL, 25, 2015, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: FAEB/IFCE, 2015.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos*. 1a. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, Ana Amália. Releitura, citação, apropriação ou o quê? In: BARBOSA, Ana Mae. *Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais* (Org.). São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos*. 8a. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010a.
- BAUDRILLARD, Jean. *Simulacros e simulações*. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MINERINI NETO, José. *Depoimento de Ana Mae Barbosa*, [2015]. No prelo.
- NAKASHATO, Guilherme. *A educação não formal como campo do estágio: contribuições na formação inicial do arte/educador*. São Paulo: SESI-SP, 2012.
- PILLAR, Analice Dutra (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. 3a. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- ROSSI, Maria Helena Wagner. *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. 2a. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- ROUANET, Sergio Paulo. *As razões do Iluminismo*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

José Minerini Neto

Doutor em Artes Visuais pela ECA/USP com período sanduíche no Teachers College/Columbia University em Nova York; Mestre em Estética e História da Arte com Licenciatura Plena em Educação Artística. É coordenador, professor e autor de material educativo na área de Arte/Ens. Fundamental da rede particular de São Paulo e editor da revista eletrônica AEOL - Arteducação Online. Tem experiência na área de Arte com ênfase em Arte/educação, História da Arte Moderna e Contemporânea, Arte e Política e História do Ensino da Arte. Sua tese de doutorado organizou a partir de documentos primários a história da "Educação nas Bienais de Arte de São Paulo" entre 1951 e 2011. Foi contemplado com Bolsa Sanduíche da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior para realizar a pesquisa "John Dewey: Progressive Education and Democracy in Museums", na qual analisou propostas educacionais em trinta e dois museus situados em Boston, Filadélfia, Nova York e Washington. A dissertação de mestrado em Estética e História da Arte voltou-se à obra de Regina Silveira entre os anos de formação e o início de seu mestrado, período que engloba a Ditadura Militar no Brasil e antecede as perspectivas e sombras que a tornaram célebre. Membro fundador do coletivo Arteducação Produções, participou da fundação do Programa Educativo do CCBB _ SP - Centro

Cultural Banco do Brasil São Paulo, no qual participou da formulação e desenvolvimento das primeiras oficinas educativas, assim como da organização e realização de materiais educativos e encontros para educadores nesta instituição e na Caixa Cultural de São Paulo. Trabalha também com direção de Arte e cenografia para teatro e eventos corporativos. Tem produção artística em desenho, pintura, fotografia, escultura e performance. Coordenou curso de graduação universitária em Artes e Novas Mídias. Atualmente vem participando da formação de equipes educacionais em diversas instituições culturais. Como pesquisador independente, realiza pesquisas sobre a recepção espontânea do professor em museus de Arte.

E-mail: jminerini@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6031242208088301>

Recebido em 15 de março de 2017

Aceito em 23 de julho de 2017

Articulação entre a Abordagem Triangular e a Teoria dos Campos Conceituais: propondo diálogos entre a didática e a psicologia cognitiva

Andressa Xavier Zinato de Carvalho (Universidade Federal de São João Del Rei, UFSJ, São João Del Rei/MG, Brasil)

Gabriel Dias de Carvalho Junior (Instituto Federal de Minas Gerais, IFMG, Ouro Branco/MG, Brasil)

RESUMO – Articulação entre a Abordagem Triangular e a Teoria dos Campos Conceituais: propondo diálogos entre a didática e a psicologia cognitiva — Este trabalho teórico procura realizar uma aproximação entre a Abordagem Triangular, da professora Ana Mae Barbosa, e a Teoria de Campos Conceituais, do psicólogo Gérard Vergnaud. Para tanto, elegemos como foco de nossa análise o sujeito em ação, que é o principal elo entre os dois modelos teóricos. Essa articulação pode ser feita por meio do uso do conceito de “invariante operatório” de Vergnaud, pois ele é capaz de articular as dimensões subjetiva e cultural de uma atividade. A partir daí, encaminhamos o nosso estudo do processo de conceitualização de estudantes em Artes Visuais. Esperamos que este trabalho possa servir de fundamentação teórica para a construção de sequências didáticas apoiadas na ação do sujeito e que, dessa forma, subsidiem tanto professores quanto pesquisadores em Artes Visuais.

PALAVRAS-CHAVE

Abordagem Triangular. Teoria dos Campos Conceituais. Situação. Invariantes operatórios.

ABSTRACT — Articulation between the Triangular Approach and the Conceptual Field Theory: proposing dialogues between didactics and cognitive psychology — This theoretical work seeks to do an approximation between Barbosa's Triangular Approach and the Vergnaud's Conceptual Fields Theory. To do this, we chose as the focus of our analysis the subject in action, which is the main link between the two theoretical models. This articulation can be made through the use of Vergnaud's concept of "operational invariant", since he is able to articulate both subjective and cultural dimensions of a subject in action. We forward our study of the process of conceptualization of students in Visual Arts. We hope that this work can serve as a theoretical basis for the construction of didactic sequences based on the action of the subject and that, in this way, subsidize both teachers and researchers in Visual Arts.

KEYWORDS

Triangular Approach. Conceptual Fields Theory. Situation. Operational invariants.

Introdução

O ensino de Artes Visuais no Brasil ganhou alguma notoriedade a partir da redemocratização do país, no final dos anos 1980 (BARBOSA, 2008). Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e suas decorrentes diretrizes curriculares, a arte estabeleceu-se como um componente curricular obrigatório. Para que tal componente curricular se consolide,

de fato, como um espaço de conhecimento e de produção de saberes, deve-se investigar de que maneira os sujeitos constroem os conceitos-chave que dão sustentação para o pensar artístico.

Este trabalho pretende apresentar uma base teórica para que se faça uma articulação entre processos psicológicos ligados ao processo de conceitualização e à dinâmica das intervenções didáticas em espaços formais e não-formais de educação em artes. Nesse sentido, proporemos uma articulação entre a teoria dos campos conceituais (VERGNAUD, 2006) e a Abordagem Triangular (BARBOSA, 2008).

Esperamos, com esse estudo, iniciar um diálogo entre os modelos teóricos citados no sentido de compreender de que maneira, a partir da ação dos sujeitos, os conceitos-chave das Artes Visuais podem ser construídos em atividades que promovam a interação com as obras de arte e entre os aprendizes, considerando o contexto em que se inserem.

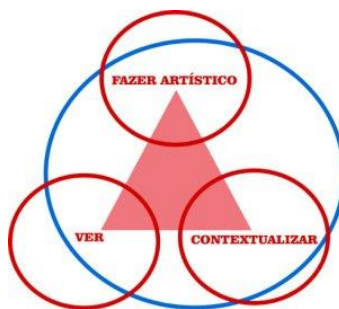
Abordagens sobre o Ensino de Artes Visuais: diálogos possíveis entre campos de pesquisas

A Abordagem Triangular

Ana Mae Barbosa apresenta um modelo didático para o ensino de artes, chamado de Abordagem Triangular, que, no seu ponto de vista é “[...] construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderno por tudo isso e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula [...]” (BARBOSA, 2008, p. 337).

Para Barbosa (2014), são três dimensões que devem interagir para que se dê o ensino em artes: o fazer artístico, a leitura de obras de artes (ver) e a contextualização. Essas três dimensões estão representadas na figura a seguir.

Figura 1 – Representação gráfica das dimensões da Abordagem Triangular de Barbosa.



Fonte: Barbosa (2014).

A interpretação dada por Barbosa para a representação acima deve ser compreendida em seu sentido dinâmico, uma vez que, na prática pedagógica, as três dimensões se entrelaçam, sendo mutuamente dependentes umas das outras (BARBOSA, 2014)¹.

Segundo a autora,

[...] para uma triangulação cognoscente que impulse a percepção da nossa cultura, da cultura do outro e relativize as normas e valores da cultura de cada um, teríamos que considerar o fazer, a leitura das obras de arte ou do campo do sentido da arte e a contextualização, quer seja histórica, cultural, social, etc. (BARBOSA, 2014, p. 32).

Barbosa (2014) afirma que o contexto assume um papel crucial para o desenvolvimento de situações didáticas em artes que priorizem ação e interpretação dos sujeitos considerando sua linguagem. Devemos sempre lembrar que essa linguagem específica da arte, com seus elementos formais, tem um fomento cultural que permite sua flexibilidade e atualização, dando espaço para o novo que surge no jogo das relações humanas que são permeadas de sensibilidade e criação, traduzidas em ação.

Nesse sentido, uma mesma ação pode ter significados distintos em diferentes contextos, em função da intencionalidade do autor, de seus recursos cognitivos mobilizados e da interação entre ele e o contexto de sua criação. Por exemplo, o traçado de uma linha curva ocorre como elemento da arte barroca ou da abstrata. No

¹ Foi feita uma apropriação da Abordagem Triangular nos Parâmetros Curriculares Nacionais, modificando seus componentes para ação, apreciação e reflexão, de 1ª a 4ª série. Na concepção da autora, essa modificação não correspondeu às suas ideias para o Ensino de Arte, principalmente no tocante à elaboração de tal documento do qual foi consultora de 5ª a 8ª séries (BARBOSA, 2014, p. 31).

entanto, os sentidos atribuídos a tais linhas, as intenções de seu uso e os resultados obtidos na criação artística e na comunicação com o público são distintos, por se tratarem de contextos de criação e de interpretação diferentes.

Podemos fazer a leitura dessa linguagem a partir de sensações que ela suscita em nós, considerando sua organização num dado momento criativo. Aliás, o que faz da arte um campo do saber tão generalizável está em nós, na nossa qualidade de seres sensíveis e pensantes que captam diferentes organizações estéticas no meio. Damos sentidos a elas por meio de experiências culturais em constantes elaborações e reelaborações pelo nosso cognitivo em concordância com nossa sensibilidade e imaginação.

Contudo, também, pode-se aprender a ler uma obra de arte considerando a sua especificidade, a linguagem nela empregada, os conceitos e elementos pertinentes, o que só enriquece a capacidade do sujeito de perceber a cultura inserida num contexto, desenvolvendo, assim, a sua capacidade crítica e imaginativa em diversas situações do cotidiano, seja ele impregnado de objetos de arte ou não. A possibilidade de perceber a cultura influenciando a linguagem artística e vice-versa é uma abertura que a arte permite sem descaracterizar o seu campo de saber.

Quando estamos diante de um Graffiti², por exemplo, temos a indicação de uma manifestação da cultura estabelecendo mediação com o público a partir de uma linguagem própria. Reconhecido pelo campo de saber da arte, o Graffiti incorpora elementos das histórias em quadrinhos, da publicidade, das imagens televisivas e do cinema em tal contexto artístico.

Ana Mae revela a tendência do ensino de arte com ênfase na contextualização, pois media e impulsiona a prática de professores, dada sua importância para o processo de compreensão nas situações didáticas em artes.

² As inscrições em muros, paredes e metrô – palavras e/ou desenhos – sem autoria definida tomam Nova York, no início da década de 1970. Em 1975, a exposição Artist's Space, nessa cidade, confere caráter artístico à parte dessa produção, classificada como graffiti. A palavra, do italiano *graffito* ou *sgraffito*, que significa arranhado, rabiscado, é incorporada ao inglês no plural *graffiti*, para designar uma arte urbana com forte sentido de intervenção na cena pública. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3180/graffiti>>. Acesso em: 19 set. 2016.

Nesse sentido, ela afirma que

[...] a contextualização sendo a condição epistemológica básica de nosso momento histórico, como a maioria dos teóricos em educação comprovam, não poderia ser vista apenas como um dos lados ou um dos vértices do processo de aprendizagem. O fazer arte exige contextualização, a qual é a conscientização do que foi feito, assim como qualquer leitura como processo de significação exige a contextualização para ultrapassar a mera apreensão do objeto (BARBOSA, 2014, p. 33).

No livro chamado Tópicos Utópicos podemos encontrar outra reflexão que busca revisar o antigo termo “História da Arte”, tal qual era anteriormente designado na Abordagem Triangular, sendo proposta sua substituição pelo termo “Contextualização”, mais abrangente que o primeiro

[...] com o passar do tempo [...], em vez de designar como história da arte um dos componentes da aprendizagem da arte, ampliamos o espectro da experiência nomeando-a contextualização, a qual pode ser história, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica, etc., associando-se o pensamento não apenas a uma disciplina, mas a um vasto conjunto de saberes disciplinares ou não (BARBOSA, 1998, p. 37-38).

E mais, ainda, sugere a reformulação de sua teoria, dizendo que seria mais interessante representá-la considerando a metáfora do ziguezague e não do triângulo, dado o valor da contextualização tanto para o ver (leitura da obra de arte) quanto para o fazer.

A Teoria dos Campos Conceituais

A Teoria dos Campos Conceituais começou a ser desenvolvida nos anos 1980 para dar conta da complexidade inerente ao aprendizado das matemáticas, com especial atenção às estruturas aditivas e multiplicativas. Apesar das importantes implicações didáticas, a Teoria dos Campos Conceituais deve ser considerada uma teoria psicológica, visto que seu foco principal é a análise do desenvolvimento do sujeito em ação.

Essa teoria tem sido aplicada em diversos domínios. É possível perceber a interação, entre a Teoria dos Campos Conceituais e as didáticas profissionais (CHAUVIGNÉ; COULET, 2010; GALAND, 2006; LEVAIN; LE BORGNE; SIMARD, 2006). Ela é utilizada no planejamento didático (CARVALHO Jr.; AGUIAR Jr., 2008) e em pesquisas sobre conceitualização em ciências e matemática (ARRIASSECQ;

GRECA, 2006; CUDMANI; PESÁ, 2008; ESCUDERO; JAIME, 2009; MOZZER, 2013; OTERO et al., 2014; PRODANOFF, 2015). Além disso, há um crescente interesse na utilização da Teoria dos Campos Conceituais para investigar a conceitualização em artes (BOURG; GUILLOT, 2015; SOULAS, 2008).

Para sua construção, Vergnaud sintetiza algumas ideias de Vigotski e de Piaget. Da psicologia sócio-histórica, Vergnaud utiliza a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKI, 2009) e a ideia de que conceitos são ferramentas culturais que podem ser acessadas pelos indivíduos quando da realização de atividades (WELLS, 2008). Da epistemologia piagetiana vieram as ideias centrais sobre a interação sujeito-objeto e a discussão sobre o papel cumprido pelos esquemas em toda a ação do sujeito (PIAGET, 1967).

A Teoria dos Campos Conceituais é orientada para investigar os conceitos durante o seu processo de formação. Por isso, o acento nas situações como aquilo que dá sentido ao conceito.

Para Vergnaud (1991), conceitos funcionam como ferramentas culturais, que comportam três dimensões: as situações (S), as formas de representação (R) e os invariantes operatórios. As situações dão sentido ao conceito, ao prover a base para sua contextualização. É onde os conceitos encontram sua materialidade. As formas de representação simbólica do conceito devem ser partilhadas por determinados grupos sociais para serem frutíferas. Por exemplo, o gesto comumente feito com o polegar levantado indicando ao positivo só é efetivo para representar o conceito de “bom” se, e somente se, o grupo social partilhar essa representação. Já os invariantes operatórios são a parte mais plástica do conceito e possuem duas categorias: os conceitos-em-ação e os teoremas-em-ação. Voltaremos a eles mais à frente.

O processo de conceitualização necessita de uma base subjetiva que torne o sujeito capaz de agir. A organização da atividade pelo sujeito é feita por meio de esquemas. Essa noção de esquema, que se iniciou com Kant, foi reinterpretada por Piaget (CARVALHO Jr.; PARRAT-DAYAN, 2015). Vergnaud coloca o esquema no centro da atividade do sujeito. Para isso, ele apresenta que esquemas são orientados para classes específicas de situações.

Podemos entender os esquemas como sendo a organização invariante da atividade para uma dada classe de situações. Em Vergnaud, esquemas são compostos pelas regras de ação e de antecipação, pelos objetivos e metas, pelos mecanismos próprios de controle e pelos invariantes operatórios.

Os invariantes operatórios são, portanto, o elo entre os conceitos e os esquemas, funcionando como a base conceitual implícita que permite a interação de um sujeito com seu entorno. Esses invariantes operatórios possuem duas classes diferentes e complementares.

A primeira classe representa o(s) conceito(s) que dado sujeito julga pertinente(s) para abordar determinada situação. Essa admissão de pertinência é feita de forma implícita, motivada pelos dados que o sujeito consegue assimilar da situação enfrentada (CARVALHO Jr., 2013). Esses são os conceitos-em-ação.

Usando os conceitos julgados como pertinentes, o sujeito estabelece proposições com eles no sentido de projetar a sua ação e obter êxito em suas atividades. Essas proposições que o sujeito julga verdadeiras recebem o nome teoremas-em-ação (VERGNAUD, 2011).

Os conceitos-em-ação são, metaforicamente falando, tijolos que servem para construção de proposições que, quando confrontadas com determinado modelo científico, podem ser consideradas falsas ou verdadeiras.

Assim, as interações realizadas entre o sujeito e os objetos ao longo do processo de conceitualização fornecem o cenário para que os conceitos e teoremas em ação possam ser transformados em conceitos científicos. É possível, pois, a partir da investigação dos invariantes operatórios utilizados por determinado sujeito, avaliar como evolui o processo de conceitualização dos sujeitos.

Proposta de Articulação

A partir do que foi apresentado, a Abordagem Triangular, apesar de ser uma teoria didática que possui um de seus pilares ligados à ação (o fazer), não tematiza os elementos que organizam tal ação dos sujeitos. Nesse sentido, a operacionalidade

de tal teoria pode ser ampliada para abarcar uma dimensão psicológica ligada à conceitualização.

Assim, parece-nos adequado o diálogo entre a Abordagem Triangular e a Teoria dos Campos Conceituais, uma vez que o conceito de esquema em Vergnaud apresenta uma possibilidade de análise da forma como ocorre o processo de significação em artes que não é explorado pelo modelo de Barbosa.

Em primeiro lugar, no âmbito da Teoria dos Campos Conceituais, é por meio de esquemas que se deve explicar a organização das atividades dos sujeitos. Ao investigar os esquemas utilizados pelos sujeitos durante o processo de conceitualização em artes, pesquisadores da área têm condições de procurar certos modos recorrentes de significação e os conteúdos conceituais que se organizarão em torno de cada ação.

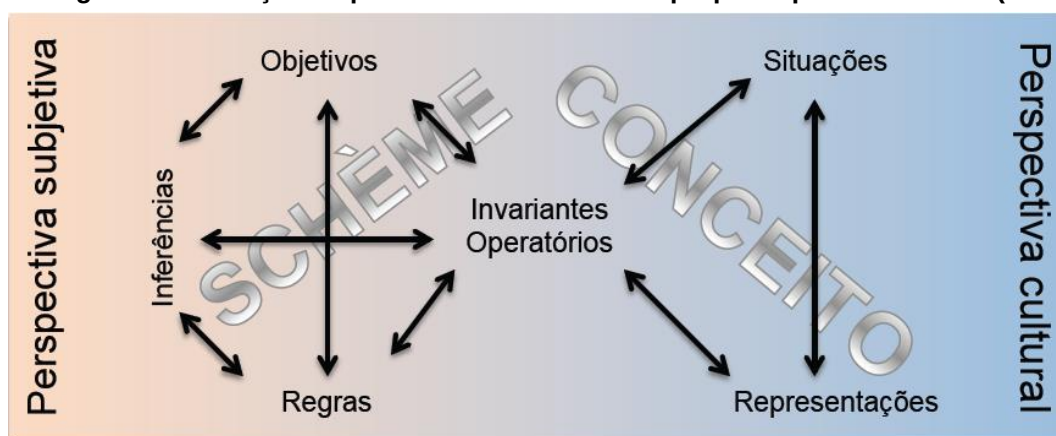
Nesse sentido, quando Barbosa (2008) indica como um dos vértices da Abordagem Triangular a dimensão do *VER*, os pesquisadores podem analisar essa categoria a partir da investigação dos invariantes operatórios utilizados pelos sujeitos em sua tentativa de interpretar as obras de arte, sejam em ambientes escolares ou não escolares. A cognição em artes nos parece estreitamente ligada à atribuição, em ação, de conceitos pertinentes (cor, perspectiva, traço, pincelada, por exemplo) e o estabelecimento de proposições (“o uso de tonalidades azuladas em uma paisagem reforça a noção de profundidade”, por exemplo). A tematização, portanto, dos invariantes operatórios é uma porta de entrada para que se compreendam os mecanismos utilizados pelos sujeitos para construir representações dos fenômenos artísticos.

Esses invariantes operatórios são elementos importantes para que se reconheçam os contextos da ação dos sujeitos. Entendemos que a contextualização proposta pelo professor só se torna operacional quando os estudantes reconhecem, nas situações apresentadas, a possibilidade de utilizar seus esquemas para a realização das atividades. Assim, o elo entre o que a tarefa exige e a organização interna da atividade estabelece-se por meio dos invariantes operatórios.

Esse é um ponto essencial no planejamento de atividades didáticas. Sabemos que não há construção de novos conhecimentos sem que dado sujeito seja confrontado com situações que exijam a utilização de esquemas ainda não totalmente desenvolvidos. Por outro lado, essas situações não podem exigir que se utilizem esquemas que os estudantes ainda não desenvolveram e estão ainda longe de seu desenvolvimento.

A unidade de análise a seguir, proposta por Carvalho Jr. (2013), é uma tentativa de abarcar essa dinâmica entre conceitos e esquemas.

Figura 2 – Interação esquema-conceito tal como proposta por Carvalho Jr (2013).



Fonte: Carvalho Jr., 2013.

Nesse sentido, na medida em que são apresentadas situações que desafiem o repertório cognitivo dos sujeitos (seus esquemas já desenvolvidos e aqueles que estão, ainda, em desenvolvimento), promove-se um processo de significação no qual os sujeitos vão se apropriando das ferramentas culturais necessárias para o domínio do campo conceitual das artes visuais, com a possibilidade de criar outras ferramentas, outros esquemas, de melhorar os esquemas já existentes, de diferenciar esquemas ou de assimilar dois esquemas em um mais complexo.

O sujeito em situação, apresentado por Vergnaud, se coloca num fazer contextualizado, sendo essa a premissa para avaliar o seu processo de construção de conceitos dentro de uma determinada área do conhecimento. Avaliar quais conceitos são utilizados pelos sujeitos como criadores no fazer artístico, e também no

lugar de leitores de obras de arte, é algo que se dá a partir de um contexto do próprio fazer, da própria obra e de seus desdobramentos culturais.

Uma situação retirada de uma atividade de pesquisa sobre a formação de cores com 16 crianças da Educação Infantil pode exemplificar o que está sendo dito. Nesta pesquisa, foram utilizadas luminárias de três cores diferentes: azul, verde e vermelha. Cada uma delas era projetada, individualmente, sobre uma tela branca. Logo após, o pesquisador colocava a mão em frente à luminária para fazer a sombra, que era preta. Em seguida, utilizavam-se duas luminárias para se fazer a mistura de cores, obtendo-se amarelo (verde + vermelho), magenta (azul + vermelho) e ciano (verde + azul). Mais uma vez, o pesquisador colocava a mão na frente. Nesse caso, apareciam três sombras: uma preta e as outras com as cores das luminárias utilizadas. Por fim, as três luminárias eram usadas simultaneamente, para fazer o branco. Colocando a mão na frente, apareciam três sombras (amarela, magenta e ciano) e uma sombra preta central.

Foi solicitado às crianças que, em cada etapa da atividade, explicassem as cores que elas viram na tela e o motivo de as sombras serem coloridas. Em seguida, ao final da atividade, o pesquisador solicitou que fossem realizados desenhos das partes que as crianças julgassem mais interessantes. Todas as 16 crianças presentes desenharam a última parte, em que havia as três luminárias juntas e a mão do pesquisador produzindo três sombras.

Nos desenhos, as crianças utilizaram lápis de cor azuis, verdes e vermelhos e, ao sobrepor essas três cores, obtiveram uma tonalidade bem escura, exatamente o contrário do que elas viram na tela. Elas não reconheceram a contradição entre o que haviam visto e o que haviam desenhado. No entanto, ao serem questionadas sobre isso, a resposta recorrente foi a que cada cor “tampou” a outra, por isso ficou escuro no desenho. Apesar de não dito explicitamente, elas se apoiaram no observável do experimento realizado pelo pesquisador da produção da sombra, no qual a mão, de fato, “tampou” a luz da luminária e, em alguns pontos da tela, ficou escuro. Sem a possibilidade de as crianças desenharem e tentarem explicar o que fizeram, esse modelo, talvez, jamais teria vindo à tona. O conceito-em-ação utilizado

foi o de absorção, mesmo que nenhuma das crianças tenha se valido, de forma consciente, dele.

Conclusão

Esse trabalho deve ser compreendido como um primeiro passo na tentativa de organização de uma unidade de análise que integre aspectos ligados à didática das Artes Visuais com outros, mais gerais, associados aos processos psicológicos, que nos permitem conhecer e agir sobre os mundos físico e cultural.

Nesse sentido, procuramos, de forma breve, lançar algumas bases para que o diálogo entre a Abordagem Triangular e a Teoria dos Campos Conceituais se torne profícuo e permita tanto a professores quanto a pesquisadores na área se apropriarem das formulações desses dois modelos teóricos. Assim, acreditamos, será possível compreender o sujeito durante o seu processo de significação.

As formulações de Vergnaud e Barbosa respondem a questionamentos/necessidades explicativas diferentes. Nesse sentido, não há identidade perfeita entre os dois autores. No entanto, percebemos alguns pontos de convergência, principalmente no que diz respeito à atenção dedicada à ação dos sujeitos como elemento central da conceitualização.

A organização da sequência de ensino, a partir da ação/do fazer dos estudantes é uma primeira aproximação que julgamos possível da interação entre a Abordagem Triangular e a Teoria dos Campos Conceituais. Nesse sentido, ela representa um passo em direção a uma possível forma de desenho e execução de pesquisas e de intervenções didáticas no campo das Artes Visuais. O foco em um artista que se vale da reciclagem como pano de fundo para sua produção artística revela uma tentativa de trazer um contexto atual e necessário para o maior engajamento das discussões entre os estudantes.

Esse esforço teórico de ler um modelo a partir de outro, verificar pontos de aproximação e de divergência e produzir material didático ainda está em curso e é muito extenso. Torna-se necessário que a sequência didática construída seja aplicada e analisada e que outras sequências sejam produzidas a partir de outros conceitos,

outros contextos e outras situações. Assim, será possível avaliar melhor nossas interpretações, inclusive com a comparação dos resultados obtidos de tais investigações com os de outras abordagens metodológicas. Sob todos os aspectos, o término deste trabalho é, em essência, um grande começo!

Referências

- ARRIASSECQ, Irene; GRECA, Ileana Maria. A teaching-learning sequence for the Special Relativity Theory at High School level historically and epistemologically contextualized. *Science & Education*, n. 21, p. 827-851, 2012.
- BARBOSA, Ana Mae. *Ensino de arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino de arte*. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BOURG, Adrien; GUILLOT, Gérald. La didactique de la musique au sein des didactiques disciplinaires: emprunts et comparatismes. *Recherche en Éducation Musicale*, Québec, p. 43-69, 2015.
- BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 ago. 2017.
- CARVALHO Jr., Gabriel Dias de. *Invariantes operatórios na transição entre dois campos conceituais: o caso do tempo relativo*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- CARVALHO Jr., Gabriel Dias de; AGUIAR Jr., Orlando Gomes de. Os campos conceituais de Vergnaud como ferramenta para o planejamento didático. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 207-227, 2008.
- CARVALHO Jr., Gabriel Dias de; PARRAT-DAYAN, Silvia. Recortes históricos sobre a noção de schème em Piaget: o processo de desenvolvimento de um conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 96, n. 244, p. 522-540, 2015.
- CHAUVIGNÉ, Christian; COULET, Jean-Claude. L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire? *Revue Française de Pédagogie*, Lyon, p. 15-28, jul-set. 2010.
- CUDMANI, Leonor Colombo de; PESA, Marta Azucena. La evolución de los significados de los conceptos científicos en relación con la estructura cognitiva de los estudiantes. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 14, n. 3, p. 365-80, 2008.
- ESCUADERO, Consuelo; JAIME, Eduardo A. Conocimientos-en-acción: un estudio acerca de la integración de las fuerzas y la energía en cuerpo rígido. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 115-133, 2009.
- GALAND, Benoît. La motivation en situation d'apprentissage: les apports de la psychologie de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, Lyon, n. 155, abr/jun. 2006.
- LEVIN, Jean-Pierre; LE BORGNE, Philippe; SIMARD, Arnaud. Apprentissage de schémas et résolution de problèmes en SEGPA. *Revue Française de Pédagogie*, Lyon, p. 95-109, abr./mai. 2006.
- MOZZER, Nilmara Braga. *O entendimento conceitual do processo de dissolução a partir da elaboração de modelos e sob a perspectiva da teoria dos campos conceituais*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- OTERO, Maria Rita; et al. *La teoría de los campos conceptuales y la conceptualización en el aula de matemática y física*. Buenos Aires: Dunken, 2014.
- PIAGET, Jean. *Biologie et connaissance: Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs*. Paris: Gallimard, 1967.

PRODANOFF, Fabiana. *Enseñanza de nociones básicas de la Teoría Especial de la Relatividad (TER) en la Escuela Secundaria*. Tesis (Doctorado en Enseñanza de las Ciencias Mención Física) – Núcleo de Investigación en Educación en Ciencia y Tecnología (NIECyT), Departamento de Formación Docente, Facultad de Ciencias Exactas, Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, 2015.

RUSSELL, Bertrand. *Introduction à la philosophie mathématique*. Paris: Payot, 1991.

SÁ, L. A. C. *Ensino/aprendizagem da fruição artística: abordagens e métodos*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) – Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

SOULAS, Brigitte. *L'Éducation Musicale: une pratique nécessaire au sein de l'école*. Paris: L'Harmattan, 2008.

VERGNAUD, G. La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques. Recherches en Didactique des Mathématiques*, v. 10, n. 23, p. 133-170, 1991.

VERGNAUD, Gérard. L'explication est-elle autre chose que la conceptualisation? In: LEUTENEGGER, Francia; SAADA-ROBERT, Madelon. (Eds.). *Expliquer et comprendre en sciences de l'éducation*. Genève: De Boeck, p. 31-44, 2002.

VERGNAUD, Gérard. Au fond de l'action, la conceptualisation. In: BARBIER, Jean-Marie. *Savoirs Théoriques et Savoirs d'action*. Paris: PUF, p. 275-292, 2011.

VIGOTSKI, Lev. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes. 2009.

WELLS, Gordon. Learning to use scientific concepts. *Cultural Studies of Science Education*, n. 3, p. 329-350, 2008.

Andressa Xavier Zinato de Carvalho

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2000) e especialização em Gestão da Informação. Atuou como pedagoga da Fundação Centro de Hematologia e Hemoterapia de Minas Gerais. Tem experiência em Educação, atuando principalmente nas seguintes áreas: pedagogia hospitalar, pedagogia empresarial (treinamento e capacitação) e projetos de pesquisa em informática educativa.

E-mail: andressazinato@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/9833894373385160>

Gabriel Dias de Carvalho Junior

Possui graduação em Licenciatura em Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (2000), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2013). Atualmente é colaborador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e professor do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal Minas Gerais. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: campos conceituais, desenvolvimento cognitivo, conceito, física e ensino.

E-mail: gabriel.carvalho@ifmg.edu.br

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/5082825497755276>

*Recebido em 10 de janeiro de 2017
Aceito em 23 de junho de 2017*

Abordagem Triangular: ziguezagueando entre um ideário e uma ação reconstrutora para o ensino de artes

Sidiney Peterson (Universidade Estadual Paulista
Júlio de Mesquita — UNESP, São Paulo/SP, Brasil)

Rejane Galvão Coutinho (Universidade Estadual Paulista
Júlio de Mesquita — UNESP, São Paulo/SP, Brasil)

RESUMO — Abordagem Triangular: ziguezagueando entre um ideário e uma ação reconstrutora para o ensino de artes — A arte-educadora Ana Mae Barbosa organizou e publicou junto com Fernanda Pereira da Cunha o livro *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais* (CORTEZ, 2010), no qual fez um balanço dos vinte anos de experiências com a Abordagem Triangular no ensino de artes no Brasil. O livro faz um apanhado de algumas interpretações e revela facetas dessa múltipla Abordagem que vem desde a década de 1980 e, sobretudo de 1990, dando suporte as mais diversas práticas em nosso contexto educacional em ensino de arte. Neste trabalho temos como horizonte discutir parte da trajetória epistemológica da arte-educadora Ana Mae Barbosa para sistematização da Abordagem Triangular, com especial atenção à publicação de seu primeiro livro *Teoria e prática da Educação Artística*, de 1975, período de transformações no campo de ensino da arte, com a lei 5692/71 e a criação dos cursos de Licenciatura em Educação Artística.

PALAVRAS-CHAVE

Abordagem Triangular. Ensino de arte. Formação de professores.

ABSTRACT — Triangular Approach: zigzagging between an ideary and a rebuilding action to art education — The art educator Ana Mae Barbosa organized and published together with Fernanda Pereira da Cunha the book *Triangular Approach in the teaching of the arts and visual cultures* (CORTEZ, 2010), in which she reviewed the twenty years of experiences with the Triangular Approach in the teaching of arts in Brazil. The book takes a look at some interpretations and reveals facets of this multiple Approach that comes from the 1980s and especially from 1990, supporting the most diverse practices in our educational context in art education. In this work we have as a horizon to discuss part of the epistemological trajectory of art / educator Ana Mae Barbosa to systematize the Triangular Approach, with special attention to the publication of her first book *Theory and practice of Art Education*, 1975, a period of transformations in the field of teaching of Art, with the law 5692/71 and the creation of Art Education courses.

KEYWORDS

Triangular Approach. Art Education. Teacher training.

Os que inventam morros, ou caminhos em movimento¹...

Ana Mae Barbosa organizou e publicou junto com Fernanda Pereira da Cunha o livro *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais* (CORTEZ, 2010), no qual fez um balanço dos vinte anos de experiências com a Abordagem Triangular no ensino de artes no Brasil. O livro faz um apanhado de algumas interpretações e revela facetas dessa múltipla Abordagem que vem desde a década de 1980 e, sobretudo de 1990, dando suporte as mais diversas práticas em nosso contexto educacional em ensino de arte.

Este recente contexto histórico do ensino da arte no Brasil, vem sendo alvo de análises como as de Azevedo (2000, 2016), Bredariolli (2009, 2010, 2013) e Costa (2007), que consideramos como importantes referências no traçado deste desenho. Nos propomos aqui a cooperar com mais uma pedrinha deste mosaico, no nosso caso, buscando compreender a trajetória epistemológica traçada pela professora Ana Mae Barbosa para sistematização da Abordagem Triangular, com especial atenção ao primeiro livro publicado pela arte-educadora, *Teoria e prática da Educação Artística* (Cultrix, 1975), pois, em nossa leitura percebemos que este livro já revela um processo de deglutição e de apropriação de referências capitais que vão dar esteio à sistematização da Abordagem.

Nessa obra, a autora chama atenção para um ensino de arte em que o professor deve *ensinar a ver*, assim como levar os alunos a uma *reflexão sobre o fazer*. Estas indicações são sugeridas a partir da análise de práticas pedagógicas desenvolvidas nos Estados Unidos e da experiência da autora frente à Escolinha de Artes de São Paulo², ações que, após serem deglutidas, se farão presentes na triangulação pós-moderna para o ensino de arte sistematizada doze anos após o lançamento desse seu primeiro livro

¹ Frase extraída do texto “Reinvenções de escrituras” de Alessandra Giovanella (2013).

² Sobre a história e experiências de ensino e aprendizagem de artes na Escolinha de Arte de São Paulo, conferir: LIMA, Sidiney Peterson Ferreira de. *Escolinha de Arte de São Paulo: instantes de uma história*. 2014. 188 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/110339>>.

Compreendemos que o esforço empreendido naquele momento com a publicação do livro *Teoria e prática*, se justifica diante da carência de referenciais teóricos para o campo do ensino de arte no Brasil, assim como foi uma reação da autora e pesquisadora diante do que se configurava como um processo de massificação do ideário modernista de ensino de arte, consequência da obrigatoriedade do componente curricular da Educação Artística, através da lei 5692/71 e da criação dos Cursos de Licenciatura em Educação Artística em todo território nacional a partir de 1973.

Assim, voltaremos especialmente até a década de 1970 quando a Educação Artística ganhou espaço e status nos currículos da educação básica. Situando também, o papel do Movimento Escolinhas de Arte (MEA), que naquele momento representado por educadores, psicólogos e artistas teve influência direta na gestão da inclusão da Educação Artística nos currículos. O mesmo Movimento Escolinhas de Arte que também influenciou a formação e atuação de Ana Mae Barbosa, quando ela desenvolveu trabalhos em três Escolinhas ligadas ao Movimento: a Escolinha de Arte do Recife (1956), a Escolinha de Arte de Brasília (1965) e a Escolinha de Arte de São Paulo (1968), além dos cursos e palestras que ministrava como convidada na Escolinha de Arte do Brasil.

A lei 5692/71 e a formação de professores de arte: repercussões do Movimento Escolinhas de Arte (MEA)

Quando decretada em 11 de agosto de 1971, a lei 5692 que modificava as diretrizes e bases da Educação no Brasil tinha, também, por finalidade adequar o país aos modelos de produção capitalista, ou seja, com o advento do regime militar, imposto desde 1964, “guiado pelo lema segurança e desenvolvimento” (SAVIANI, 2007, p. 365), a adoção de um modelo econômico associado-dependente reforçado com a presença de empresas estrangeiras, estreitou os laços entre o Brasil e os EUA, trazendo para o país o modelo organizacional que as presidia. Assim, a preparação de mão de obra para essas mesmas empresas, associadas à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou a adoção daquele modelo organizacional no campo da educação.

No cenário do ensino de artes daquele momento, o Movimento Escolinhas de Arte exercia grande influência na formação de professores para a área de conhecimento, influência afirmada desde 1958, quando o governo federal brasileiro permitiu a criação de classes experimentais nas escolas públicas e deixou a cargo desse Movimento, composto por educadores oriundos da Escolinha de Arte do Brasil, os cursos de treinamento para os professores de arte.

Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as classes experimentais são extintas. Nesse momento a arte-educadora Noemia Varela e o fundador da Escolinha de Arte do Brasil (EAB) Augusto Rodrigues, com a participação de Nise da Silveira, Helena Antipoff, Cecília Conde, Fayga Ostrower, Ilo Krugli, Léa Elliot, Tom Hudson, Seonaid Robertson, Maria Fux, entre outros educadores, artistas e intelectuais, passaram a difundir os ideais do Movimento Escolinhas de Arte, através de um curso denominado Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE).

Durante a década de 1960, o Curso Intensivo de Arte na Educação, foi o único curso destinado a professores de todos os graus de ensino e que a partir do seu processo criativo e aberto atraiu artistas, estudantes e educadores de arte, tornando possível sua integração em Escolinhas e Escolas (VARELA, 1986, p. 18).

Ao completar dez anos de funcionamento do Curso Intensivo de Arte na Educação, a Escolinha de Arte do Brasil era indiscutivelmente reconhecida enquanto instituição de formação de professores para o ensino de arte, o que levou o Ministério da Educação a organizar em conjunto com representantes da Escolinha de Arte do Brasil, um curso para os responsáveis das Secretarias de Educação que tinha como propósito orientar a implantação da Educação Artística no currículo escolar de acordo com o artigo 7º da lei 5692/71 (BARBOSA, 1998). Este posicionamento é um dado importante para pensar que a inclusão da Educação Artística no currículo escolar seria o resultado do desejo de professores já envolvidos com o Movimento Escolinhas de Arte de expandir o ideário de educar pela arte na escola formal.

Com o Parecer nº 1284/73 do Conselho Federal de Educação (CFE), são criados os cursos de Licenciatura em Educação Artística, com dois anos de duração

(licenciatura curta) e uma nova perspectiva de ensino de arte é estabelecida: a polivalência, consequência de uma interpretação das práticas já divulgadas pelo Movimento Escolinhas de Arte. Assim, as artes plásticas, a música e as artes cênicas (teatro e dança) deveriam fazer parte do currículo da escola básica, portanto, deveriam ser ensinadas pelo professor de Educação Artística, um professor de perfil polivalente.

Envolvida com o Movimento Escolinhas de Arte desde a sua passagem pela Escolinha de Arte do Recife (1956-1964), Escolinha de Arte de Brasília (1965) e na Escolinha de Arte de São Paulo (1968-1971), Ana Mae Barbosa mantinha-se sempre atenta, analisando criticamente as teorias e práticas desenvolvidas a partir da criação do decreto já mencionado, posicionamento crítico exercido com seu mestre Paulo Freire. No livro *Teoria e prática da Educação Artística*, a autora convoca os arte/educadores a pensar que “nós, professores de Arte, atravessamos um período de justa euforia, provocada pela obrigatoriedade da Educação Artística prevista pelo artigo 7º da Lei 5692 [...] e pela concepção humanística que reveste essa norma legal” (BARBOSA, 1975, p. 110). Mas adverte: “dois perigos ameaçam a valorização da Arte como criação na escola [...] considerar a arte apenas como atividade [...] e entender a criação como fator afetivo, que intervém no ato de aprender” (BARBOSA, 1975, p. 111).

Na prática, a Educação Artística foi desenvolvida nas escolas brasileiras de forma incompleta, quando não insipiente, dentro de uma pedagogia conhecida como tecnicista, em que o professor e a professora passam a ser considerados como *técnicos* responsáveis por um competente planejamento dos cursos escolares. Despreparados e inseguros, os professores de arte passam a se apoiar cada vez mais nos livros didáticos de Educação Artística, que em pesquisa realizada por Maria Heloísa Ferraz e Idméia S. Siqueira (1987), mostra que

A maioria dos professores de Educação Artística entrevistados atua equivocadamente, pois diz não adotar livros didáticos, mas os utilizam na preparação de suas aulas (muitas vezes até copiando o sumário). Além disso, conhecem poucas obras de fundamentação teórico-metodológica de ensino e aprendizagem da arte (FERRAZ; SIQUEIRA, 1987, p. 40).

Em um tempo de incertezas, de atuações educacionais limitadas pelas possibilidades de formação da época, Ana Mae Barbosa alertou para a necessidade

de se buscar “[...] sólidos conhecimentos teóricos acerca das teorias da Arte-Educação, e de um modo de pensar acerca da Arte que possa ajuda-los a definir as atividades artísticas na escola e a Arte na sociedade moderna, sua função e praticidade” (BARBOSA, 1975, p. 94). Tempo de buscar novo pensar e fazer Arte/Educação diferente das ideias que norteavam o ensino de arte operado pela disjunção e redução modernistas da Educação Artística que

Chega aos anos 80 sem rumo, completamente isolada e desqualificada dentro das escolas como resultado de seu processo histórico iniciado de forma verticalizada e antidemocrática, bem como, da falta de um arcabouço teórico/metodológico que desse corpo a uma área do conhecimento que passaria a se constituir enquanto disciplina do saber escolar (COSTA, 2005, s/p).

Já insatisfeita com tal situação em meados da década de 1970, Ana Mae Barbosa no capítulo IV *Arte-Educação: uma experiência programada*, que compõe a obra publicada em 1975, chama atenção para suas experiências educacionais na Escolinha de Arte de São Paulo/EASP, evidenciando um pensamento que divergia da busca inalcançável da originalidade e sensibilidade modernistas, ao mencionar como objetivos para o ensino de arte naquela Escolinha, “[...] o desenvolvimento da capacidade crítica para analisar a realidade percebida e encorajar o processo criativo, o qual permite novas respostas a esta realidade, até mesmo mudando-a ou transformando-a” (BARBOSA, 1975, p. 70).

A arte-educadora, como afirma Bredariolli (2010, p. 33), insiste na tese de uma alfabetização visual, defendida até sua consumação em proposta, de que “o professor deve ensinar a ver, a analisar, a especular” (BARBOSA, 1975, p. 71), que não por acaso, com base em Paulo Freire, esse ver possibilita “[...] inventividade por exigir a criação da trama textual como expressão histórica e social que muda a face do mundo, desfazendo certezas e instaurando novos modos de perceber o real” (AZEVEDO, 2009, p. 336).

Ainda como pensamento em construção naquele momento, o ver já havia sido trabalhado na Escolinha de Arte de São Paulo (EASP) na forma de leitura de contexto e leitura de imagem, conforme descrição de atividades em subtítulo *A teoria posta em prática* (BARBOSA, 1975, p. 77) que expõe como objetivo a observação de efeitos gerados por variações contextuais. Nessa atividade analisada no livro, duas lojas de

design foram visitadas pelos estudantes da EASP, para que eles pudessem perceber a interferência de diferentes contextos sobre um mesmo objeto. Outra atividade relatada, diz respeito à experimentação com recortes e rearranjo de imagens de jornais e revistas, em que o trabalho da estudante Betty Leirner, segundo Ana Mae em análise posterior, proporcionou na Escolinha “as primeiras discussões sobre as diferenças do que hoje chamamos arte-educação modernista e arte-educação pós-moderna” (BARBOSA, 1998, p. 144).

Concordando com Costa (2005), trata-se de uma ação educativa em que a arte faz parte do currículo enquanto área do conhecimento humano, oferecendo aos estudantes um ensino onde conhecer, aprender e compreender sejam essenciais para uma ampla apropriação e experimentação do conhecimento artístico e estético.

O campo aberto para a sistematização da Abordagem Triangular

Criado em abril de 1963, o Museu de Arte Contemporânea da USP é uma instituição voltada à produção artística nacional e estrangeira, que se destaca por sua ligação ao ensino, à pesquisa e à extensão universitária, constituindo-se como um importante núcleo de pesquisa e formação educacional, pois, na década de 1970, sob a direção de Walter Zanine, instituiu a Arte/educação em um momento em que o trabalho de atelier era predominante no ensino de artes em museus (BARBOSA, 1991).

Em 1987 ocorre uma reestruturação da equipe de arte/educadores do museu e a primeira preocupação da então diretora da instituição, a professora Ana Mae Barbosa, foi dar um claro embasamento teórico através de cursos que foram organizados com os professores John Swift, Annie Smith, David Thistlewood, Robert Ott e Brent Wilson (BARBOSA, 1991), com a ideia de tornar “a equipe flexível a ponto de poder ensinar história da arte através do trabalho de atelier e dar ao fazer artístico, parâmetros históricos privilegiando, em ambos os casos, a leitura da obra de arte.” (BARBOSA, 1991, p. 89).

Assim configurava-se a Abordagem Triangular, uma triangulação pós-moderna para o ensino de artes, que inicialmente foi nomeada como Metodologia Triangular, e

que tinha naquele contexto o objetivo de aprofundar teórica e praticamente o trabalho dos arte/educadores, baseada na leitura da obra de arte, contextualização e fazer artístico, propostos, segundo sua sistematizadora, a partir da deglutição de três outras abordagens epistemológicas, quais sejam, as Escuelas al Aire Libre (México), a Discipline Based Art Education (EUA) e o Critical Studies (Inglaterra).

Com o *Critical Studies*, Ana Mae Barbosa teve contato em 1982, quando passou um ano em estudos na Inglaterra. Enquanto linha de ensino integradora da ideia de “arte como expressão e como cultura” (BARBOSA, 1998, p. 34), previa a possibilidade de ler, analisar e até reconhecer a obra como um bom exemplo de um estilo ou técnica por estar relacionada à ideia de apreciação, que na abordagem brasileira é ressaltada como leitura crítica em referência as leituras de mundo de Paulo Freire.

Nesse mesmo período, discordando de um ensino modernista que estava embarcando na busca de um estilo universal que transcendia qualquer estilo local, étnico ou popular (EFLAND, 2003), Ana Mae realizava uma pesquisa sobre o Ensino de Arte em três países latino-americanos, quando se entusiasmou com as Escuelas al Aire Libre do México, uma experiência incentivada por José Vasconcelos que buscava ensinar a arte mexicana através da inter-relação entre a Arte e a Expressão na operação ensino/aprendizagem, a exemplo do que fizera Maugard, responsável pela publicação

[...] dos livros didáticos das Escuelas al Aire Libre que tinha como objetivo a recuperação dos padrões de Arte e Artesania mexicana, a constituição de uma gramática visual mexicana, o aprimoramento da produção artística do país, a apreciação da arte local e o incentivo à expressão individual (BARBOSA, 1995, p. 238).

As três ações propostas naquele momento para a Abordagem Triangular, ou seja, a leitura da obra de arte, a contextualização e o fazer artístico, por muito tempo foram confundidas como adaptação do DBAE (Discipline Based Art Education), uma proposta de ensino de arte norte-americana desenhada inicialmente pelo educador Manuel Barkan (1966), que consciente do futuro que aguardava a Educação Artística no contexto *filotecnicista*, apresentou o documento que deu “*origem ao nascimento da corrente de disciplinas em Educação Artística.*” (ARRIAGA, 2005, p. 232).

Proposta retomada nos anos 1980 pelos pesquisadores Elliot Eisner, Ralph Smith, Brent Wilson e Marjorie Wilson, que desejavam ampliar a habilidade das crianças em lidar com problemas através de quatro operações constituídas por produção, crítica, história e estética, transformadas em disciplinas. Eis o grande diferencial entre o DBAE e a Abordagem Triangular, já que na proposta brasileira esses componentes são representados por ações e não por disciplinas.

Em seu livro *A imagem no ensino da arte*, publicado em 1991, Ana Mae Barbosa, expõe seus argumentos para defender uma revisão crítica do ensino da arte, convocando os professores de arte, artistas e intelectuais a:

[...] falar diretamente de ensino da arte e aprendizagem da arte sem eufemismos, ensino que tem de ser conceitualmente revisto na escola fundamental, nas universidades, nas escolas profissionalizantes, nos museus, nos centros culturais e ser previsto nos projetos de politécnicos que se anunciam (BARBOSA, 1991, p. 7).

As ideias sugeridas por Ana Mae Barbosa para ensinar/compreender arte através da leitura de imagens não agradaram muitos professores que, apoiados no modelo de ensino de arte modernista, em que se privilegiava uma certa virgindade visual, a livre expressão e o desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade, se depararam com uma proposta que seguia outras vias, quais sejam, a cognição como caminho para compreensão estética e a construção do objeto e sua concepção inteligível, como elementos definidores da arte.

Podemos ponderar que no momento de difusão da Abordagem Triangular, os professores não estavam teoricamente preparados para compreensão das ações propostas nessa triangulação, pois sua formação de base modernista dedicava-se a metodologias pautadas na livre expressão e na criatividade, e um fazer artístico em atelier com pouca fundamentação.

Essas formações foram consolidadas por um ideal de educação através da arte e justificado no decreto de 1971 que determinava o lugar da arte na escola não como disciplina, mas como mera atividade. Este contexto foi questionado por Ana Mae Barbosa em 1975 quando alertava os educadores quanto ao preconceito contra Arte, “pois designa como um campo de exploração emocional, sem atentar para a igual

participação da inteligência, do pensamento reflexivo na produção artística” (BARBOSA, 1975, p. 111).

Metodologia quem faz é o professor

Em revisão da Abordagem Triangular, publicada em *Tópicos utópicos* (1998), a professora Ana Mae Barbosa afirma que metodologia quem faz é o professor em sala de aula, assim propõe que o currículo escolar articule as dimensões da leitura, produção e contextualização, deixando a cargo do professor a construção metodológica de seu ensino. Fica evidente, então, que, o que determinará a “articulação e as possíveis relações entre as três ações é, em parte, o próprio conteúdo selecionado pelo educador e, essencialmente, suas próprias concepções de educação e de arte” (COUTINHO, 2009, p. 173). Daí a variedade de metodologias que se articulam em nome da Abordagem Triangular, algumas fincadas em concepções de arte e de ensino de arte modernista e mesmo anteriores ao modernismo.

No quinto e último capítulo do livro *Teoria e prática*, visionariamente intitulado *Arte-Educação: uma experiência para o futuro*, Ana Mae Barbosa já alertava para esta questão. O capítulo comenta o resultado de uma pesquisa sobre planos de ensino dos professores de Arte e de Desenho, no qual se evidencia contradições entre objetivos e métodos. Na análise da autora,

Se, por um lado, a proposição de objetivos parece corresponder a um enfoque atualizado de Arte-Educação, a metodologia utilizada para atingi-los não é nem adequada nem suficiente, isto talvez porque haja uma ausência de reflexão acerca dos próprios objetivos (BARBOSA, 1975, p. 87).

O cuidado com a formação do professor de arte é então apontado como a chave para uma qualificação do ensino de artes, refletir sobre suas concepções e sobre as concepções de artes é o mote do desenvolvimento de todo este capítulo. No subtópico *Função da arte na educação e na sociedade*, temos o alerta sobre a necessidade de um *entendimento da teleologia da arte por parte do professor* (1975, p.90). E o livro termina com indicações e sugestões para cursos de atualização para professores, organização de curso de licenciatura, orientações para secretarias de educação. Não é por acaso que esta obra tem aparecido com frequência em bibliografias de editais

de concursos municipais e estaduais em todo território nacional e também como base teórica na elaboração de documentos como o Parecer 540/1977.

O livro é registro de uma reflexão crítica sobre uma época e um contexto específico. O livro traz a tona os rudimentos do que se configurará como Abordagem Triangular treze anos depois de sua publicação. O livro é testemunho do início de uma jornada em prol da qualificação do ensino de artes no Brasil. É, portanto, um livro que pode ser lido como um documento, como parte de uma história, mas é também um livro que tem uma potência atemporal, pois fala de uma importante articulação da arte como processo e como produto no contexto da Educação. O livro termina com estas sugestões:

A Arte não tem importância para o homem somente como instrumento para desenvolver sua criatividade, sua percepção, etc., mas tem importância em si mesma, como assunto, como objeto de estudos.

Além disso, nem toda criança virá a ser um produtor de Arte, mas todas poderão ser observadores efetivos, extraíndo do consumo visual os mesmos benefícios auferidos na ação sobre os materiais e na construção de símbolos. Para isso é necessário que aprendam, pela contemplação, que o objeto de arte age sobre quem o observa, organizando sentimentos e ideias e permitindo que o processo de interpretar imagens mobilize o potencial criativo, da mesma maneira que o processo de produzi-las.

[...]

Na Educação, os modos de ver a Arte de dentro e de ver a Arte de fora se completam. Devemos, portanto, educar os estudantes em Arte e através da Arte (BARBOSA, 1975, p. 113).

Referências

ARRIAGA, Imanol Aguirre. *Teorías y prácticas en educación artística*. Barcelona: Octaedro/EUB-Universidade Pública de Navarra, 2005.

AZEVEDO, Fernando Antônio G. *Movimento Escolinhas de Arte*: em cena D. Noemia Varela e Ana Mae Barbosa. Dissertação (Mestrado) Escola de Comunicações e Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

AZEVEDO, Fernando Antônio G. A arte possibilita ao ser humano repensar suas certezas e reinventar seu cotidiano, In BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org.). *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: UNESP, 2009, p. 336.

BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*: anos oitenta e novos tempos. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. Abordagem Triangular não é receita pronta. In: ARTE NA ESCOLA. *Anais do Primeiro Seminário Nacional Sobre o Papel da Arte no Processo de Socialização e Educação da Criança e do Jovem*. São Paulo: UNICSUL, 1995.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda P. da (Org.). *A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BREDARIOLLI, Rita Luciana B. *XIV Festival de Inverno de Campos do Jordão: variações sobre temas de Ensino da Arte*. Tese (Doutorado) Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BREDARIOLLI, Rita Luciana B. Choque e formação, In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda P. da (Org.). *A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BREDARIOLLI, Rita Luciana B. *Ao revés do pós: variações sobre temas de arte e educação*. São Paulo: UNESP, 2013.

COSTA, Fábio José Rodrigues da. *Didáticas das artes visuais: uma proposição pós-moderna*. Tese (Doutorado) Universidade de Sevilla, Sevilla, Espanha, 2007.

COSTA, Fábio José Rodrigues da. *Ensino da arte e Proposta Triangular: do pós-moderno ao pós-modernismo*. Revista Digital Art&, nº 4, outubro de 2005.

COUTINHO, Rejane Galvão. O que fazer com a cultura visual da escola? *Revista VIS: Programa de Pós-Graduação em Arte da UnB*, Brasília, v. 8, n 1, p. 60-67, jan./jun. 2009.

COUTINHO, Rejane Galvão. Estratégias de mediação e a Abordagem Triangular. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Org.). *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: UNESP, 2009.

GIOVANELLA, Alessandra. Reinvenções de escrituras. In: ZÓZIMO, Michel (Org.). *Assim que for editado lhe envio*. Porto Alegre: Modelo de Nuvem, 2013.

EFLAND, Arthur D. *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós, 2003.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Arte na prática pedagógica*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; SIQUEIRA, Idméa S. P. *Arte-Educação: vivência, experientiação ou livro didático?* 2ªed. São Paulo, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

VARELA, Noemia. A formação do arte-educador no Brasil. In: BARBOSA, Ana Mae. *História da Arte-educação: a experiência de Brasília*. São Paulo: Max limonad, 1986.

Sidiney Peterson

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita - na Área de Concentração de Arte e Educação; Linha de Pesquisa de Processos Artísticos, Experiências Educacionais e Mediação Cultural (ingresso em 2016)- Bolsista FAPESP; Mestre em Artes pelo Instituto de Artes da UNESP - na Linha de Ensino de Aprendizagem da Arte -, em 2014; graduado em Pedagogia pela Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG)/ Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), em 2010. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação em Museus e Mediação Cultural, atua como coordenador e supervisor de setores educativos em exposições de artes. Tem desenvolvido pesquisas com foco na história do ensino de Artes e formação de professores.

E-mail: sidney.peterson@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/7897838185394600>

Rejane Coutinho

Graduada em Educação Artística pela Universidade Federal de Pernambuco (1988), mestrado (1998) e doutorado (2002) em Artes pela Universidade de São Paulo, Pós-doutorado pela Universidade Pública de Navarra, Espanha (2011/2012). É professora do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (UNESP), onde atua na Licenciatura em Artes Visuais e na Pós-Graduação em Artes, área de Arte e Educação. Coordenadora do Mestrado Profissional em Artes, Prof-Artes, do Instituto de Artes da UNESP. Tem desenvolvido pesquisas com foco na história do ensino de artes e na formação de arte/educadores e mediadores culturais.

E-mail: rejanegcoutinho@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/9150659098334633>

Recebido em 1 de março de 2017

Aceito em 27 de junho de 2017

Abordagem Triangular e performance: reflexões e possibilidades pedagógicas na sala de aula

Amanda Caline da Silva Omar (Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa/PB, Brasil)

Diogo José de Moraes Lopes Barbosa (Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa/PB, Brasil)

Guilherme Barbosa Schulze (Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa/PB, Brasil)

RESUMO – Abordagem Triangular e performance: reflexões e possibilidades pedagógicas na sala de aula — Temos notado um aumento das pesquisas relacionadas ao ensino de arte no Brasil com foco na Abordagem Triangular. Estas pesquisas têm ajudado na democratização do ensino de arte, assim como nos processos de transdisciplinaridade entre as diferentes linguagens artísticas e as demais disciplinas. Neste ponto, começamos a refletir sobre o lugar da performance enquanto linguagem independente das demais. Analisamos, ao longo do artigo, a possibilidade da sua presença em sala de aula, além de sua utilização na disciplina de arte, com conteúdos específicos, reflexões, e práticas de produções individuais e coletivas. Nossas reflexões se concentraram nas das ideias de alguns teóricos que discorrem sobre arte/educação, além de outros que pensam linguagem da performance. A intenção será criar relações entre o ensino de artes, a performance e a Abordagem Triangular.

PALAVRAS-CHAVE

Performance e Educação. Pedagogia da Performance. Abordagem Triangular.

ABSTRACT — Triangular approach and performance: reflections and pedagogical possibilities in the classroom — We have noticed an increase in research related to art teaching in Brazil focusing on the Triangular Approach. These researches have helped in the democratization of the teaching of art, as well as in the processes of transdisciplinarity between different artistic languages and other disciplines. At this point, we started to reflect on the place of performance as a language independent of the others. We analyzed in this article the possibility of its presence in the classroom, besides its use in the art discipline, with specific contents, reflections, and practices of individual and collective productions. Our reflections focused on the ideas of some theorists who talk about art / education, as well as others who think performance language. The intention will be to create relationships between arts education, performance and the Triangular Approach.

KEYWORDS

Performance and Education. Pedagogy of Performance. Triangular Approach.

Introdução

Os primeiros caminhos para a redação deste artigo surgiram a partir das vivências e experiências de nosso cotidiano em sala de aula. Como educadores da

rede pública de ensino, percebemos, ao longo de nossas práticas, a necessidade de trazer para as aulas do Componente Curricular Arte, a performance enquanto linguagem artística com conteúdos específicos.

Desta forma, nossa busca se concentrou na tentativa de compreender melhor o lugar da performance no universo epistemológico da arte/educação no Brasil, permitindo assim, refletir sobre os processos de ensino/aprendizagem e de criação de saberes ligados a ela.

As reflexões contidas aqui desenvolveram-se paralelamente aos caminhos percorridos durante a disciplina de Performance e Performatividade na Cena Contemporânea, cursada no Mestrado em Artes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) no ano de 2016. Os estudos e experiências vividos no decorrer da disciplina possibilitaram a ampliação do olhar a respeito dos conceitos de performance e, principalmente, dos processos artísticos e pedagógicos que envolvem a prática performativa em sala de aula. Estes processos podem ser desenvolvidos com intenção de contribuir na construção de pensamentos que colaborem para enlaçar os campos teóricos e práticos deste universo, além de estimular o uso dessa linguagem artística no cotidiano do ensino de artes na escola formal.

Lembremos que desde a década de 1990 as políticas públicas contemplam a performance, como se vê nos PCNs¹ do componente Arte:

As artes visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, **performance**) (BRASIL, 1997, p. 45, grifo nosso).

Desta forma, vemos que os PCNs de Arte se mostram bastante claros quando sugerem a existência da performance como conteúdo (ou linguagem artística) a ser visto na parte de artes visuais. Sabemos, contudo, que poucos professores

¹ O componente curricular Arte está sendo discutido na elaboração da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), cuja versão final ainda não foi divulgada. Conforme a versão preliminar, a Arte é constituída pelas linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, sendo que a performance é mencionada como forma de expressão artística. Cf. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf.

apresentam esta linguagem para os estudantes, talvez pelo fato de se tratar de uma expressão nova na história das artes praticadas pelo homem e, sobretudo, pela complexidade poética, estética, conceitual e política que a linguagem da performance possui.

Ainda que o professor de arte vá ao encontro a tais conteúdos, outras questões surgem: que abordagens metodológicas podem ser interessantes na apresentação desta linguagem ao aluno, de modo que ele possa usufruir e se apropriar deste conhecimento de forma significativa? Boa parte das teorias pós-modernas da arte/educação no Brasil, quando enveredam pelo caminho de investigar proposições metodológicas no ensino das artes, convergem para Abordagem Triangular, proposta sistematizada pela professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa no final dos anos de 1980. Desta maneira, nosso percurso não foi diferente, seguimos os caminhos de tais pensamentos, com intenção de sanar as dúvidas diante de nossas práticas de ensino da performance no ambiente escolar.

Assim, nossa investigação se concentrou em responder à pergunta: quais aspectos se encontram na relação entre a Abordagem Triangular e a performance como linguagem artística na sala de aula?

(Des)estruturação do conceito de performance

O termo performance possui vários significados, dependendo do contexto no qual seja aplicado. Segundo Schechner (2003), seu sentido estaria ligado ao desempenho de alguém: ter uma boa performance significaria que o sujeito realizou algo com alto padrão, que superou as expectativas, foi bem-sucedido. Sob os aspectos artísticos, encontramos no Dicionário de Teatro (PAVIS, 2008), a definição do termo ligando-o a práticas de outras artes, de forma interdisciplinar, com a dança, teatro, música, vídeo, poesia e cinema, e que poderia ser apresentada em espaços diferentes como na sala de cinema, nos edifícios teatrais, nas galerias de arte ou nos museus, e que seria caracterizada principalmente por sua efemeridade.

Historicamente, no campo dos estudos da arte, quando ouvimos a palavra performance, nos remetemos às artes corporais, criando como referências às

produções das décadas de 1960 e 1970. Isto nos leva a pensar nas práticas artísticas que eram formuladas baseadas no próprio artista, no seu corpo, sendo ao vivo e que deveriam ser vistas por um público em um tempo e espaço específicos (MELIM, 2008). Isso se deve ao fato de que este fenômeno artístico teve uma relação muito próxima e ambígua à arte conceitual, que utilizava na época, principalmente o corpo do artista como objeto de suporte para obra e também, a vida como aparato para a construção.

Para Shechner (2003, p. 28), existem quatro palavras chave para definir performance: vida cotidiana, restauração de comportamento, teatro e rituais. O autor explica que as “Performances são feitas de pedaços de comportamento restaurado, mas cada performance é diferente das demais [...] a performance não está em nada, mas entre si.”, ou seja, vai além do nosso desejo de mostrar uma performance, de elaborar um plano de trabalho, está entre essa mistura de vida cotidiana e a restauração desse comportamento, está além de nós, pois, nos envolve e envolve o outro.

Os estudos críticos mais recentes têm repensado a noção de performance nas artes a partir das possibilidades de alargamento das referências que o termo contém, elaborando novos conceitos que não limitam a ideia apenas ao hibridismo, como arte que mistura todas as outras. Na perspectiva dessa ampliação, Melim (2008) cita Kristine Stiles ao afirmar que as performance acontecem em gestos simples, sejam apresentadas por um único artista, um coletivo, experiências individuais ou não, podendo envolver grandes ou pequenos espaços, estando ao vivo ou sem audiência alguma.

Roselee Goldberg (2006) aponta outra referência sobre performance, apresenta-a como uma linguagem independente em seu fazer artístico, que mostra conceitos das produções artísticas dos anos de 1970, dando vida a ideias baseadas em criações artísticas de movimentos vanguardistas e afirmando que o uso da presença do artista seria o diferencial na sua produção.

As possibilidades de alargamentos desses referenciais não estão apenas ligadas ao corpo, aos novos hibridismos artísticos ou à presença, mas também, para Melim (2008), é necessário também tentar

[...] substituir o estereótipo que associa a noção de performance a um único formato –tendo o corpo como núcleo de expressão e investigação, análogo à *body art* – por um viés bem mais distendido. E, ainda por incluir na construção de sua trajetória, não somente ações ao vivo compartilhadas por um público, que recusam deixar evidências ou qualquer tipo de existência do trabalho, ou ações dessa natureza que deixam rastros a partir de uma série de remanescentes, mas outras formas de desdobramentos desses procedimentos, através de um número diverso de situações apresentadas em muitos discursos críticos, curatoriais, acadêmicos e artísticos (MELIM, 2008, p. 108).

A busca de novos horizontes propostos pela autora, expandiria o conceito da performance, mostrando-a como uma linguagem artística aberta à múltiplas concepções, sem que haja limites ou, principalmente, exista um consenso sobre o debate. Assim, tais questionamentos de cunho poético e estético estariam abertos e em constante mudança, pois, pensar sobre performance seria equivalente a imaginar infinitos desdobramentos, sem imitações que cerceiam o objeto em questão, além de propiciar variadas possibilidades de criação.

Entrecruzamentos da pedagogia e performance

Existe há algum tempo, pesquisas que promovem a reflexão sobre o termo performance, sua estética, elaboração, construção, receptividade, limites que envolvem artistas e espectadores, todos esses aspectos têm sido encontrados com facilidade nas análises sobre o tema. Seu conceito, quando considerado a partir dos seus significados, poderia ser genérico, visto que sua utilização é encontrada em distintas áreas do conhecimento e também é empregada em discursos diversos. Além disso, podemos ainda afirmar que são recentes os movimentos que se debruçam a analisar a performance como linguagem não apenas artística, mas também pedagógica.

Neste sentido, o termo Pedagogia da Performance, mesmo que ainda timidamente, está presente em alguns espaços de produção de conhecimento como universidades, centros de pesquisa, grupos artísticos de cunho experimental etc. Segundo Fred Nascimento (2014):

A Pedagogia da Performance investe na inclusão da subjetividade na prática pedagógica, na exploração da autonomia, promovendo uma busca de realização pessoal partindo do próprio interesse de cada indivíduo. Proporciona a criação de vínculos entre os participantes da ação, libera a

afetividade. O sujeito é também avaliador do processo, o que inclui autoavaliação e autocrítica (NASCIMENTO, 2014, p. 62).

Partilhando de tais conceitos, no contexto contemporâneo, se faz necessário pensar nas linguagens artísticas como objetos híbridos e interdisciplinares, que estão em constante diálogo entre si e com outros elementos ao seu redor. Se a performance interage com os ambientes externos ao museu, se ela acontece nos espaços públicos, se não é o espectador que vai de encontro a ela, mas sim, o inverso disso, por que não levarmos a performance ao encontro do aluno? Esta possibilidade faz com que criemos no espaço escolar novas oportunidades de expressão para os envolvidos.

A reconfiguração da educação na atualidade exige que novos fazeres artísticos pedagógicos venham à tona, experimentando elementos artísticos de formas diferentes, de modo a proporcionar aos estudantes algo diverso, que gere interesse, debate e reflexão sobre a produção artística, além de estimular com que o fazer artístico esteja presente também nestas vivências. Assim, a pedagogia da performance tem ganhado espaço nas discussões cotidianas dos arte/educadores, contudo, ainda são poucos os trabalhos relacionados a essas práticas. Podemos afirmar que experiências utilizando essa linguagem na disciplina de arte nas escolas públicas brasileiras ainda não são largamente compartilhadas.

Os estudos que envolvem as pesquisas em performance e a educação levam em consideração o papel do sujeito nesse contexto, com suas vozes, identidades, raça, gênero, e tudo que envolve a construção e produção do conhecimento nesta linguagem artística, isto por parte de educadores e educandos. O lugar de estar “entre”, que a performance ocupa, também permite compreendê-lo como um lugar que congrega ideias e conhecimento:

Essa noção de reunião, de encontro, de interação da performance poderia ser tomada como modelo para Educação. Educação não deve significar simplesmente sentar-se e ler um livro ou mesmo escutar um professor, escrever no caderno o que dita o professor. A educação precisa ser ativa, envolver num todo *mentecorpoemoção* – tomá-los como uma unidade (SCHECHNER; ICLE; PEREIRA, 2010, p. 26).

Essa citação reforça a ideia de que a educação tradicional inclui o aluno em um processo passivo de ensino/aprendizagem, dessa forma, a performance vai de

encontro a uma compreensão do mundo unificado e também aberto em suas ideias e ações, tornando o processo educacional ativo e crítico, convergindo os espaços da mente, os processos corporais e as emoções.

Dentro da escola, o espaço que a performance pode ganhar na educação assume, em primeiro plano, uma forma metafórica para os professores, permitindo assim, incentivar maneiras de ensinar que sejam mais participativas e envolvam os alunos de forma mais efetiva. Pineau (2010) descreve que os professores podem ser incentivados a terem uma postura quase de artistas em sala de aula, regentes orquestrando as experiências de aprendizagem diárias, como contadores de histórias ou mesmo, atores teatrais. Neste tópico, podemos ainda adentrar ao conceito de *professor-performer*. Fred Nascimento (2014) nos mostra que

Esse *professor-performer* é um intermediador que provoca a troca de material simbólico entre os indivíduos envolvidos no processo. A criatividade flui entre as formas, os intercâmbios. O *professor-performer* também é um praticante da ação. O *professor-performer* investe sua energia e conhecimento para que essas expressões cheguem a todos, procura-se a adaptação do *professor-performer* ao grupo e a cada sujeito, incentivando a busca individual e coletiva, a troca de informações e o diálogo. Nas oficinas laboratoriais quebra-se com o racionalismo extremo e com vários tipos de bloqueios, como o medo, o ridículo, bloqueios culturais e visão estreita (NASCIMENTO, 2014, p. 62).

A partir destes pensamentos, poderíamos entender que a sala de aula teria a possibilidade de se tornar um espaço com potencial estético para criação artística, com todo tipo de público, seja ele passivo ou ativo nas relações de criação. Sob essa perspectiva, Pineau elabora o conceito de pensar a educação como elemento performativo. Seria, então, performance no âmbito da escola, todas as relações criativas construídas a partir de uma prática artístico/pedagógica.

Como já afirmamos, os estudos no Brasil com relação à performance e educação ainda são raros, porém possíveis, por permitir as práticas de criação de conhecimentos, de experiências, de análise estética, de debates e, principalmente, de produção artística performática dentro das instituições educacionais. Contudo, faz-se necessário ainda pensar de que maneira essa linguagem artística colabora para a construção de uma prática educativa contemporânea que permita aos alunos, pensar, analisar e criar dentro do contexto do ensino de artes na realidade brasileira?

Se entendermos performance como uma arte da presença, isto nos faz pensar que o ato pedagógico é um processo que exige o estado presente dos envolvidos. É uma ação multidimensional que tem inúmeras funções na transmissão, elaboração e solidificação de conhecimentos. Um ato de encontros e que está também “entre” os encontros e “entre” os saberes construídos. A performance traria para o espaço escolar possibilidades mutáveis e contínuas, erradicando o currículo linear de acumulação, permitindo entrecruzar as competências disciplinares, sejam elas específicas ou isoladas.

Performance e Abordagem triangular

Analisando mais uma vez os PCNs de Arte (BRASIL, 1997), observando as quatro linguagens artísticas apresentadas (Arte, Dança, Teatro e Música), percebemos claramente o predomínio de uma avaliação baseada na Abordagem Triangular, que propõe o fazer, o saber pensar sobre aquilo que é produzido e a contextualização daquilo que é trabalhado, são os vértices do triângulo proposto por Ana Mae Barbosa. Nesse processo, podemos entender “[...] por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica [...]” (PENNA, 2001, p. 39) como elementos fundamentais para o ensino/aprendizagem nas linguagens artísticas apresentadas.

Machado (2012) afirma que podemos ter como ponto de partida para compreensão da Abordagem Triangular alguns critérios de avaliação elencados pelos seguintes verbos: nas Artes Visuais há o criar; conhecer; valorizar a pesquisa. Em Teatro, o improvisar; emitir opiniões; valorizar as fontes de documentação. Já na Música tem-se o interpretar; utilizar conhecimentos; reconhecer e comparar composições, e por fim, na Dança, saber mover-se com consciência; expressar com clareza suas ideias a respeito das danças que cria e assiste; conhecer correntes históricas da dança.

Se destacarmos em cada linguagem alguns pontos como a movimentação, a criação, a improvisação e interpretação, podemos pensar as práticas da arte contemporânea, e principalmente as da performance, como ações oriundas de processos de miscigenações e de acontecimentos concomitantes, permitindo a união

e o entrelaçamento das experiências artísticas de cada sujeito em meio a esses processos.

Porém, a performance não exige linearidade em seu processo de construção poética, possibilitando com que os vértices da Abordagem Triangular, possam ser executados sem uma ordem definida e assim, aconteçam ao mesmo tempo, deformando o triângulo em uma espiral, permitindo com que todos os aspectos sejam perpassados no percurso de aprendizagem, mas que não voltem ao ponto inicial pelo mesmo caminho nem da mesma maneira. Além disso, se faz necessário que estes elementos se transformem em cada passagem por todos os pontos do triângulo.

Por ter uma natureza subjetiva, em relação aos processos de produção artística, as artes trariam para experiência pedagógica vivências diversificadas, visto que as experiências artísticas estão presentes nas “[...] relações de fazer e padecer, e a energia de ida e vinda que faz com que uma experiência seja uma experiência [...]”, constituindo um diálogo entre o teórico e o empírico (BARBOSA, 1998, p. 23).

Cunha (2010) afirma que a Abordagem Triangular estaria em diálogo com o tempo, dessa maneira seria uma abordagem *em processo*, contínua e inacabada, tornando-a de natureza conceitual e dialogal, que se flexibiliza com a contemporaneidade. Essas características se fazem presentes na performance e colaboram para compreender o processo de edificação da proposta de encontro entre a Abordagem Triangular e a performance.

É por esse motivo que a Abordagem Triangular, em sua natureza inicial, dialoga com vários aspectos da performance. Ela não é uma teoria que se fecha dentro de si, mas que interage com os elementos ao seu redor, que não lida com o conhecimento de forma cartesiana e disciplinarizada, mas que permita a movimentação de ideias e a interação de suas partes. O contrário de tais conceitos dificilmente traria aspectos benéficos, tanto para a arte da performance como para a arte/educação de uma forma geral, pois, como afirma Rizzi (2008), também em relação à Abordagem Triangular, “A maneira disciplinarizada de conceber o ensino é fragmentada, resulta em prejuízo qualitativo e quantitativo. Impede a visão do todo e não favorece a intercomunicação entre as várias áreas do conhecimento” (RIZZI, 2008, p. 344).

Essa possível abordagem dos caminhos pedagógicos da performance modificaria as formas de fazer, criar, refletir a linguagem em questão, permitindo assim, criar novos sentidos, novas poéticas e renovar a construção de pensamentos que envolvem a prática performática, sobretudo, envolvendo outro ambiente de suma importância na proliferação e manutenção destes processos artísticos: a escola.

Considerações finais

O ensino de arte pós-moderno avançou em diversos aspectos acerca das pesquisas e teorias que envolvem os processos pedagógicos e educacionais do ensino de artes. Na história da arte/educação, passamos por diversos momentos diferentes, em alguns períodos se privilegiava um ensino baseado apenas no fazer livre de teorias ou influências e em outros, a criação a partir de uma lógica tecnicista, presente apenas para beneficiar a produção industrial e o universo do trabalho. Hoje a arte é vista como conhecimento, como área de estudo específica onde o ato de apropriação de seus conceitos é fundamental para que se tenha uma aprendizagem significativa.

A Abordagem Triangular faz parte disso, pois ela não está presente apenas para sanar os anseios e as dúvidas dos professores de arte, tão pouco para impor limitações ao ensino. Como a própria Ana Mae Barbosa nos fala, não estamos fazendo uso de uma metodologia, pois, quanto a isto, cada professor tem a sua. Estamos nos referindo a uma abordagem de ensino, a uma forma de como enxergamos e praticamos a ação de educar, que envolve outras questões: éticas, estética, filosóficas, políticas.

O ensino da performance passa por estes três aspectos (o curricular, o artístico e o metodológico). Estes três aspectos devem caminhar juntos e a Abordagem Triangular pode ser um elemento de coesão. Para isso, é necessário que o próprio arte/educador se aprofunde nestas teorias, tanto dos aspectos pedagógicos como artísticos, mantenha sempre um espírito investigativo e questionador.

As repostas não surgem de receitas, as inquietações estão sempre presentes e é fundamental que elas estejam, assim como a própria arte da performance em seu

surgimento. Nós, enquanto professores, não devemos nos contentar com o que temos ou com o que nos dizem que devemos fazer. Devemos procurar, questionar, investigar, e quando necessário, modificar a realidade. Tanto a educação, a arte, e a própria performance, tem como objetivos a transformação, seja das pessoas (espectadores, professores, alunos), dos materiais e processos ou mesmo, da própria realidade que nos cerca.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- CUNHA, Fernanda Pereira da. E-arte/educação crítica. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. *Abordagem triangular no ensino de artes e culturas visuais*. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2010. p. 249-284.
- GOLDBERG, Roselee. *A arte da performance: do futurismo ao presente*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MACHADO, Mariana Marcondes. Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar o currículo em arte. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-21, 2012.
- MELIM, Regina. *Performance nas artes visuais*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- NASCIMENTO, Fred. Grupo Totem: formação do ator-performer como ação cultural. In: SILVA, Igor de Almeida; CONSTÂNCIO, Rudimar (Orgs.). *Ação cultural: arte, educação e cultura*. Recife: SESC Pernambuco, 2014. p. 58-67.
- PENNA, Maura. *É este o ensino de arte que queremos?* João Pessoa: UFPB, 2001.
- PINEAU, Elyse Lamm. Nos cruzamentos entre performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 89-114, 2010.
- SCHECHNER, Richard. O que é performance? *O Percevejo*: Revista de Teatro Crítica e estética, Rio de Janeiro, Ano 11, n. 12, p. 25-50, 2003.
- SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo. O que pode a performance na educação? Uma entrevista com Richard Schechner. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 23-35, 2010.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 335-348.

Amanda Caline da Silva Omar

Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas - Universidade Federal de Pernambuco; Especialista em Educação Especial pela Faculdade Frassinetti do Recife; Aluna no Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal da Paraíba; professora na rede municipal de ensino de João Pessoa.

E-mail: amandacaline@hotmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3613736455582943>

Diogo José de Moraes Lopes Barbosa

Licenciado em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas - Universidade Federal de Pernambuco; Especialista em Estudos Cinematográficos - Universidade Católica de Pernambuco. Aluno do Programa de Mestrado em Artes da Universidade Federal da Paraíba. Professor de Artes e Cinema na educação formal e não formal.

E-mail: diogo_barbosa@hotmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6845530989853825>

Guilherme Barbosa Schulze

Professor do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal da Paraíba, no Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES) e Mestrado Acadêmico em Artes Visuais (UFPB-UFPE), dos cursos de graduação em teatro e dança. Graduado em Música - Universidade Federal da Paraíba; Especialista em Coreografia - Universidade Federal da Bahia, Mestre em Artes - Universidade Estadual de Campinas e PhD em Estudos da Dança - Universidade de Surrey, Inglaterra.

E-mail: guilherme.schulze@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/2239717664426193>

*Recebido em 28 de fevereiro de 2017
Aceito em 23 de julho de 2017*

Abordagem Triangular e as narrativas de si: autobiografia e aprendizagem em Arte

Lucia Gouvêa Pimentel (Universidade Federal de
Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte/MG, Brasil)

RESUMO — Abordagem Triangular e as narrativas de si: autobiografia e aprendizagem em Arte

— As perspectivas Arte/Educativas da Abordagem Triangular extrapolam o campo das artes e indicam possibilidades de pesquisas em outros campos, que também contribuam tanto para a formação do Professor de Arte quanto para a prática arte/educativa. Considerando que os estudos em autobiografia tratam de questões importantes para que o Arte/Educador possa conhecer melhor a si mesmo e entender as narrativas que os educandos fazem a respeito de sua vida, seus desejos, emoções e sentimentos, é importante que o Arte/Educador de Arte saiba buscar informações sobre como promover desafios de aprendizagem que propiciem o pensamento artístico. Relacionar as teorias de Ana Mae Barbosa e Christine Delory-Momberger pode ajudar o Arte/Educador a rastrear ligações entre a aprendizagem em Arte e as metodologias que são criadas para seu ensino, auxiliando-o nas suas decisões docentes.

PALAVRAS-CHAVE

Abordagem Triangular. Autobiografia. Ensino/aprendizagem em Arte.

ABSTRACT — Triangular Approach and self-narratives: autobiography and learning in Art

— The Triangular Approach in Art and Education extends beyond the field of the arts in order to indicate possibilities for research in other fields that may also contribute both to the training of art teachers and to artistic and educational practice. Given that autobiographical studies tackle important questions that enable teachers to know themselves better and to understand the lives of students, in particular their desires, emotions and feelings, it is essential that art teachers seek information about ways of challenging learners to think more deeply about art. Between them, the theories of Ana Mae Barbosa and Christine Delory-Momberger can help teachers both to make all sorts of links between learning about art and pedagogical methodologies and to help them in the decisions they make as teachers.

KEYWORDS

Triangular Approach. Autobiography. Art teaching and learning.

Introdução

A Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa, na década de 1980 - que já está zigzagueando e alcançando outras dimensões – tem como uma de suas premissas e uma dentre as inúmeras possibilidades de ampliar o campo da tarefa de arte/educar a questão do não estreitamento de seus limites e consequente alargamento para interação com outros campos do conhecimento. Nesse sentido, considera-se que todas as ações que tiverem a Abordagem Triangular como fonte de referência e a experiência como base podem ser consideradas vivências

arte/educativas, ou seja, são passíveis de participarem da construção de metodologias de ensino/aprendizagem em Arte. É importante ressaltar que são o Professor de Arte e o Arte/Educador quem constrói a metodologia, quer seja por ter conhecimento de métodos, ou por registrar suas ações em sala de aula e refletir sobre elas, tornando-as princípios para a criação de suas metodologias. A divulgação dessas ações e suas reflexões, seja em congressos ou eventos similares ou em divulgação via internet é importante para detonar novas propostas por parte de outros Professores de Arte, Arte/Educadores e estudantes de Licenciatura nas várias modalidades artísticas.

Considerando que as ações principais da Abordagem Triangular – fruir, contextualizar e fazer (não necessariamente nesta ordem) estão intimamente relacionadas entre si de forma dinâmica e retroalimentadora, é importante que se tenha a clareza dos fundamentos de cada uma delas, para que se possa buscar em outros campos do conhecimento teorias que auxiliem em propostas arte/educativas consistentes.

Neste texto, considera-se que essas três ações são impulsionadas por um sujeito individual em compartilhamento com o sujeito coletivo, ora o individual sendo o impulsionador, ora o coletivo preponderando. Não se faz julgamento de valor quanto a isso, pois ambos os sujeitos – individual e coletivo – têm importância e protagonismo no ato de arte/educar. O que será discutido, aqui, vai na direção de tentar identificar fatores de aprendizagem de si, em relação ao respeito à intimidade e à comunidade, e o compartilhamento dessa aprendizagem como fator de construção social da comunidade de aprendizagem em Arte. Opta-se pelo viés da pesquisa autobiográfica, por considerar ser esta uma possível via de estudo e pesquisa que pode colaborar com a construção de conhecimentos em Arte e com o pensamento artístico.

Autobiografia ou as narrativas de si

A atividade biográfica engloba várias maneiras de configuração, podendo-se dizer que ela se apresenta conforme as necessidades de apresentação de si mesmo que o sujeito tem. Assim, para postular um emprego, ele organiza seu *curriculum vitae* indicando o que é mais pertinente para o cargo que pleiteia; para se apresentar nas

redes sociais divulga o que pode lhe trazer retorno positivo de amigos e parentes; para iniciar uma conversa fala sobre algo que lhe desperta interesse etc.

Da mesma forma, na escola, escolhe um *script* de si para as diversas ocasiões ou situações em que se encontra. As aulas de Arte deveriam ser o espaço onde mais o aluno e o arte/educando pudessem expor livremente suas ideias sobre seus desejos, suas curiosidades, suas descobertas, sua vida e seus pensamentos artísticos, deixando de lado a tentativa de agradar o professor ou o arte/educador para ter boas notas ou aprovar seu trabalho. Para que isso ocorra, é necessário que o professor e o arte/educador tomem a iniciativa de abrir esse espaço de forma transparente e compartilhada, cuidando para que, sem deixar de lado sua responsabilidade de ser o professor ou o arte/educador, propicie experiências e ações em que o aluno e o arte/educando se relacionem com suas vivências pessoais e sociais, provocando uma atitude mental e comportamental significativa para a vida.

A narrativa de si não é relato do que se passa com alguém, mas a construção de como o sujeito se percebe e se apresenta; é um processo contínuo que não se fixa em um papel ou em um arquivo digital, não é somente um discurso, mas algo que deixa marcas e memórias em fluxo. Mais que escrever ou gravar palavras e sons, é firmar compromissos de vida consigo mesmo e com quem compartilha sua vida.

Portanto, na autobiografia, o fator individual e o fator social estão intrinsecamente relacionados.

Nessa interface do individual e do social – que só existem um por meio do outro, que estão num processo incessante de produção recíproca – o espaço da pesquisa biográfica consistiria então em perceber a relação singular que o indivíduo mantém, pela sua atividade biográfica, com o mundo histórico e social e em estudar as formas construídas que ele dá à sua experiência. Para dizê-lo de modo mais sintético: o objeto visado pela pesquisa biográfica, mediante esses processos de gênese socioindividual, seria o estudo dos modos de constituição do indivíduo enquanto ser social e singular (DELORY-MOMBERGER, 2003, 2005). Essa é, então, a singularidade que a pesquisa biográfica se dá por tarefa apreender, mas não é uma singularidade solipsista, é uma singularidade atravessada, informada pelo social, no sentido em que o social lhe dá seu quadro e seus materiais. (DELORY-MOMBERGER, 2012b, p. 524).

O atravessamento a que se refere a autora, em princípio, não é controlável, mas, no âmbito escolar, é passível de ser conduzido de modo a que a aprendizagem em Arte se torne significativa.

Abordagem Triangular e as narrativas de si

A Abordagem Triangular é uma proposta pós-moderna de Arte/Educação que dá margem à ampliação de limites e fronteiras, tanto as de cunho cultural quanto as interdisciplinares para o estudo da Arte. Considera-se que as aulas de Arte devem ser momentos privilegiados para exercitar o pensamento artístico. Assim sendo, é preciso que essas aulas sejam diversificadas, tanto em relação às atividades quanto em relação aos conceitos e fundamentações teóricas e técnicas necessárias à construção de conhecimento em Arte.

O pensamento artístico e a construção de conhecimento em Arte estão intrinsecamente imbricados com as formas como as pessoas se pensam e se conhecem, já que a Arte não está dissociada das intenções pessoais e sociais do sujeito. Aportar as narrativas de si, tanto para a formação do professor de Arte (ou do arte/educador) quanto para a criação das metodologias de ensino/aprendizagem em Arte, portanto, pode ser de grande valia tanto para professores e arte/educadores, quanto para alunos e arte/educandos.

Em sua interface com a Abordagem Triangular, as narrativas de si têm estreita relação com as três ações basilares: no fazer, no fruir e no contextualizar, sendo que o fazer visa propiciar uma rede de construção de conhecimentos baseados no contato direto com experimentações estéticas; o fruir visa propiciar outras percepções do objeto, ou seja, a fruição pressupõe conhecimento e consequente correlação de elementos contextuais; o contextualizar visa estabelecer relações pela compreensão histórica, social e cultural da Arte nas sociedades.

No fazer, a expressão e a experimentação são as mostras mais evidentes, pois, além dos exercícios — que são importantes para o conhecimento de materiais, técnicas e tecnologias —, as propostas de ações artísticas cumprem um papel fundamental para as construções de conhecimento propiciadas pela imersão em si e

na relação com os materiais, técnicas e tecnologias. Para a construção da narrativa de si, também é necessária a imersão do sujeito em seu íntimo, apropriando-se das memórias de fatos e de sensações vivenciadas.

No fruir, pelo envolvimento sensório-cognitivo com a Arte, são ativados movimentos de imaginação e de relações com a memória e com as marcas das vivências artísticas, que promovem a interligação entre o que ocorre no momento da fruição e as informações e os saberes apreendidos anteriormente. É preciso que o professor e o arte/educador saibam identificar quais objetos artísticos podem ampliar o cabedal de referências estéticas que os alunos e arte/educandos já possuem, e como é necessário agir para que os educandos se sintam motivados a explorar o que lhes é apresentado. Pedir que os alunos e arte/educandos façam sua autobiografia pode ajudar, em muito, nessa tarefa.

No contextualizar, em que o desafio é selecionar, dentre os saberes e conhecimentos já construídos, quais são importantes para uma nova construção que realmente façam sentido para quem os está construindo e para seus pares no processo de ensino/aprendizagem, entender como os alunos e arte/educandos se relacionam consigo mesmos e com os outros auxilia o professor ou o arte/educador a determinar quais os pontos de contato mais propícios para o trabalho.

Parte-se do princípio que a aprendizagem em Arte não é somente parte do que o sujeito sabe dos outros e das coisas, mas também é fator essencial para que ele saiba de si próprio. Não se está considerando que ele tenha que fazer um discurso de si próprio, sobre artistas ou sobre objetos artísticos, mas sim que ele entenda corporeamente os sentidos intrínsecos aos fatos, aos artistas, aos objetos artísticos. Afinal, conhecer Arte não é somente saber dizer algo sobre Arte, mas sim deixar-se afectar por algo que é disponibilizado e que é significativo para a vida humana, e poder disponibilizar algo que seja artístico para que outras pessoas possam vivenciar o mesmo processo e também contribuir socialmente.

Esse conhecimento pode ter formas várias para ser disponibilizado, como informação ou desafio para as outras pessoas. Podem ser gestos, sons, traços, volumes, palavras etc., e não somente palavras. É a diversidade de formas de

divulgação que poderá desafiar outras pessoas para que, a partir dessa informação, elas se inquietem, movam-se internamente, busquem outras vivências e, a partir daí, construam novos conhecimentos e explorem outras experiências. É essa a força motriz da aprendizagem em Arte, que não se dá apenas por transmissão de informações de conteúdos ou atividades esporádicas com materiais ditos “artísticos”.

A Abordagem Triangular é, portanto, um referencial, uma possibilidade concreta de trabalho complexo em arte/educação; cabe ao arte/educador levar em consideração as diversas possibilidades de expressão abordadas pela abrangência dos objetos artísticos e as especificidades educacionais de formação que pontue como relevantes (PIMENTEL, 2010, p. 212).

Pode-se dizer que a abertura que a Abordagem Triangular oferece como referencial incita o professor de Arte e o arte/educador a buscarem, em sua própria vivência, trilhas por onde andaram e de que formas elas foram trilhadas para, a partir delas, elaborar propostas que sejam significativas para alunos e arte/educandos.

Abordagem Triangular e as narrativas de si

Delory-Momberger (2012a) define individualização social como sendo “[...] a resultante de uma configuração particular, própria das sociedades modernas [...]”, que não deve ser confundida com o egocentrismo do indivíduo que se volta para si mesmo. A autora trabalha com a abordagem inversa à da contraposição de indivíduo e sociedade, indicando que a individualização social “[...] deve ser considerada como o produto conjunto da determinação e da criatividade social [...]” (DELORY-MOMBERG, 2012a, p. 21-22).

Esse produto conjunto permite que os indivíduos sejam os construtores de sua própria individualidade, ao mesmo tempo que, com ela, constituem a sociedade. Nesse sentido, quanto mais cada indivíduo sabe de si mesmo e de como pode contribuir para a sociedade, mais a sociedade se beneficiará com sua individualização. O exercício da autobiografia pode contribuir para que esse entendimento de si mesmo e de sua participação social seja coerente com o que ele considera ser um *bem social*.

Se arte/educar é “[...] influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes por meio do conhecimento de arte que inclui a potencialização da

recepção crítica e a produção. ” (BARBOSA, 2005, p. 98), e se “[...] a dimensão de experiência e aprendizagem de si não é dissociável da experiência e da aprendizagem dos mundos sociais.” (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 89) dos quais se participa, infere-se que as narrativas de si têm muito a contribuir com os processos de arte/educar.

Assim, principalmente em relação ao que se considera, por parte dos alunos e arte/educandos, é que “[...] a condição biográfica é indissociável de uma forma de sociedade na qual as grandes questões formulam-se, cada vez mais, em termos de identidade e de reconhecimento [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 64). Tem-se, então, que a falta de vivência significativa em Arte pode levar à dificuldade da narrativa de si, uma vez que o sujeito fica alijado de experimentações que o ajudariam a se conhecer e se expressar e, portanto, de saber se apresentar e saber das imagens e emoções que ele próprio veicula de si.

Já em relação aos professor e arte/educadores, “[...] as lutas, como as resistências, organizam-se em torno do reconhecimento social dos valores de respeito e de dignidade das pessoas e de sua expressão política na ‘comunidade dos cidadãos’ [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 64). As lutas e as resistências dos arte/educadores, portanto, vão em direção ao reconhecimento social não se si mesmos, mas do que, a partir do conhecimento de si mesmos, pleiteiam como respeito e dignidade das pessoas, ou seja, no que se deve considerar como formação humana dos sujeitos arte/educandos sob sua responsabilidade.

A vivência em aprendizagem em Arte e Arte/Educação propicia a construção da narrativa autobiográfica que objetiva terminar com a exclusão, a indiferença, o desdém e o desprezo a que estão submetidos os alunos e os arte/educandos que não têm respeitado seu direito à educação em Arte. Incluir na narrativa de vida dos alunos e arte/educandos as experiências em Arte é essencial para que eles possam se apresentar como sujeitos partícipes importantes da vida social e sabedores de suas potencialidades.

Ressalte-se que o que se busca é o diálogo entre ações intrínsecas para o trabalho com Arte/Educação, propondo a articulação entre abordagens não

conflitantes entre indivíduo e sociedade, entre Arte e Educação, mas compartilhadas no entrelaçamento de possibilidades de construção de um sujeito atuante e crítico, que saiba se posicionar perante si mesmo e perante as sociedades das quais participa, quer seja como estudante, colega ou professor.

A tarefa de arte/educar não diz respeito a estratificações hierarquizadas do objeto artístico, uma vez que “[...] não se tratam de fases da aprendizagem, mas de processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva da aprendizagem.” (BARBOSA, 1998, p. 40). E, nessa rede, estão o conhecimento e as narrativas de si, uma vez que processos mentais são corpóreos, assim como a rede de aprendizagem de arte/educar lida com sujeitos interconectantes também corpóreos.

Algumas considerações

Uma importante observação que se faz é que influir positivamente engloba uma série de ações, inclusive a de partir do pressuposto de que a investigação de diversas possibilidades de abordagem da produção artística é uma das formas de construção de saberes e conhecimentos em Arte. Outra observação é que a Abordagem Triangular não se limita a si mesma. O diálogo de suas premissas com as teorias de outros autores é essencial para a construção de novas formas de pensamento e de ação de arte/educar.

Trata-se de fazer com que os indivíduos e os grupos, sejam eles quais forem, sejam reconhecidos como parceiros integrais, estejam associados e participem dos debates e das decisões que lhes dizem respeito. Uma verdadeira política do sujeito seria reinscrever o sujeito como ator na Cidade e fazer do sujeito, ao mesmo tempo uma questão ética, uma questão de democracia (DELORY-MOMBERGER, 2012a, p. 116).

Ou seja, trata-se de instaurar o humano na vida do aluno e do arte/educando; o humano de si mesmo para que a sociedade possa se humanizar, uma vez que Arte é uma construção cultural social, que atravessa e é atravessada pela história e pelo político, que são dimensões constitutivas da individualidade, considerando-se que *político* refere-se à organização de pessoas livres e com direitos e deveres iguais, que trabalham pelo bem da comunidade e têm seus direitos respeitados.

Em um momento em que direitos sociais são substituídos por serviços, direitos humanos são arrancados abruptamente dos professores, arte/educadores, alunos e arte/educandos, necessário se faz extrair, de dentro de si, possibilidades humanas de reação consistente capazes de criar (sobre)vida, até que uma nova organização seja viável.

A narrativa de si tem a potencialidade de configurar elementos de vida e de desejos em um alinhamento expressivo, quando conduzida em aliança com abordagens educativas que privilegiam o sujeito como ator participante da aprendizagem. Nesse sentido, a Abordagem Triangular enreda ações e tece fios que trabalham o ato de arte/educar em constante narrativa de si para professores, arte/educadores, alunos e arte/educandos. Por meio da Abordagem Triangular, é possível contribuir para a ação performativa do agir humano, pois o fazer, o fruir e o contextualizar não são ações dispersas, mas interativas: enquanto se investe no fazer, é possível contextualizar e fruir; enquanto se investe no fruir, é possível fazer e contextualizar; enquanto se investe em contextualizar, é possível fruir e fazer. Conseguir realizar o pensamento em *loop*, detonar mudanças, conectar o mundo interior com o mundo exterior e vice-versa, enfim, conseguir expandir o sentido da vida é o que se busca, não como utopia, mas como presença.

Referências

- ANDRADE, Fabrício. *Arte-Educação: emoção e racionalidade*. São Paulo: Annalume, 2006.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARBOSA, Ana Mae. *Arte Educação Contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. *A condição biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. Natal: EDUFRN, 2012a.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012b.
- PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Fruir, contextualizar e experimentar como possível estratégia básica para investigação e possibilidade de diversidade no ensino de Arte: o contemporâneo de vinte anos In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 211-228.
- PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Fugindo da escola do passado: arte na vida. *Revista Digital do LAV*, v.8, n.2, p. 5-17, maio/ago. 2015a.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Processos artísticos como metodologia de pesquisa. *Ouvirouver* (Online), v.11, n.1, p. 88-98, jan./jun. 2015b.

PIMENTEL, Lucia Gouvêa. A prática artística docente como metodologia para a formação de professores. *Revista CLEA*, v. 1, p. 50-57 maio/jun. 2016.

Lucia Gouvêa Pimentel

Professora Titular da Escola de Belas Artes da UFMG, Coordenadora Adjunta da área de Artes - Mestrado Profissional/CAPES e Conselheira do Instituto Arte das Américas. Bacharel e Licenciada Artes Visuais (UFMG), Mestre em Educação (UFMG), Doutora em Artes (USP). É líder do Grupo de Pesquisas Ensino da Arte e Tecnologias Contemporâneas (CNPq), Editora da Revista CLEA, membro da Equipe Editorial do Art Research Journal – ARJ, Coordenadora da Coleção Arte&Ensino da Editora C/ARTE e membro da AMARTE, FAEB, ANPAP, CLEA e InSEA. Atua como artista, professora e pesquisadora, com ênfase em Ensino de Arte e em Gravura, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Arte, Artes Visuais, Ensino de Arte e Tecnologia, Arte/Educação, Formação de Professores, Cognição Imaginativa e Gravura.

E-mail: luciagpi@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3342330120066308>

*Recebido em 14 de março de 2017
Aceito em 23 de junho de 2017*

Abordagem canibal, antropofagia de conceitos

Paola Zordan (Universidade Federal do Rio Grande
do Sul — UFRGS, Porto Alegre/RS, Brasil)

RESUMO — Abordagem canibal, antropofagia de conceitos — Ao afirmar que a prática é imanente à conceptualização, este estudo mostra a antropofagia na criação de abordagens para o Ensino da Arte, especialmente nas construções teóricas de Ana Mae Barbosa. Recorta diversos conceitos de arte enunciados por licenciandos participantes da pesquisa, apresentando canibalizações discursivas de diversas perspectivas. Essas são pensadas com a geofilosofia de Deleuze e Guattari, autores usados no texto para articular conceitos de arte com o amplo processo envolvido em sua compreensão.

PALAVRAS-CHAVE

Antropofagia. Abordagem Triangular. Geofilosofia. Concepções de arte.

ABSTRACT — Cannibal approach, anthropophagy of concepts — Affirming the practice is immanent to conceptualization, this study introduce anthropophagic ways that create approaches to art education, especially theoretical constructions of Ana Mae Barbosa. Extracts several art concepts enunciated by students in research groups that shows a cannibal speech around several perspectives. Uses the Deleuze and Guattari philosophy to think the broad process for comprises art.

KEYWORDS

Anthropophagy. Triangular Approach. Geophylosophy. Art conceptions.

Pensamento da terra

Deleuze e Guattari criaram a geofilosofia, cujo chão conceitual compreende múltiplos movimentos, desterritorializações e reterritorializações. Trabalhando com conceitos implicados no estudo do que chamaram “território”, plano que reúne os elementos referenciais, existenciais e sociais, onde todas as concepções devêm de uma multiplicidade de matérias, os conceitos, adquiridos por hábito, constituem territórios, possuem seus movimentos, relações de conjunto e vizinhança, contágios e conflitos, absorções, banimentos. Criar um conceito é invocar um território, uma nova terra e um povo que não existe ainda, um povo por vir, que os autores dizem advir dos “trópicos”.

Para Suely Rolnik, a antropofagia é uma palavra-senha, máquina de guerra (DELEUZE; GUATTARI, 1997) que descortina o plano de consistência potencialmente disponível na cultura brasileira. Alimento que preserva a vibração invisível do corpo, a vitalidade antropófaga é um “efeito de encontros”, aquela que trai as máscaras

vigentes para que os afetos possam passar, autorizar e liberar o óbvio, deixar a vida desfilar (ROLNIK, 1989, p. 262-263). Pensamento canibal, a antropofagia acolhe multiplicidades, tribos e bandos, num fascínio que nada tem a ver com o exótico, mas que encanta os intelectuais estrangeiros. Guattari, ao visitar o Brasil, observou que “em matéria de índios, metropolitanos ou tupiniquins” os europeus são subdesenvolvidos. Esta potência nativa, selvagem, configurou, aos olhos de Guattari, o Brasil dos anos 1980 como o país das “revoluções moleculares” (GUATTARI; ROLNIK, 1999).

Entre tantas ações micro revolucionárias, destacamos as vitais canibalizações culturais de Ana Mae Barbosa, as quais revolucionaram o ensino de Artes no Brasil, e que, de acordo com a própria, contornam a “dependência cultural” típica de países como o nosso, apresentando uma “maneira de ser criativo” (BARBOSA, 1998, p. 119) frente às desigualdades, misérias e outras mazelas culturais. Num país de “criadores multidisciplinares” (BARBOSA, 1998, p. 147) como Mário e Oswald de Andrade, Ana Mae, dentro de um processo dinâmico e dialogal, constrói uma abordagem de múltiplas referências e aberta a diversos enfoques a fim de resolver os inúmeros problemas detectados entre a Arte e seu ensino. Antes de perguntar “quem deglute quem” (BARBOSA, 1998, p. 33), observa que o século XXI sugere “operações mais complexas do que a sedutora ideia modernista do canibalismo/antropofagia” (BARBOSA, 1998, p. 32). Para pensar a conceitualização prática do que vem a ser o sentido antropofágico presente em torno do ensino de Artes, trago alguns recortes investigativos e algumas considerações críticas a fim de pensarmos a formação acadêmica nas Artes Visuais dentro de sua atual complexidade. Os discursos, dentro desta digeridos e expressos pelos enunciados destacados no texto, são pensados em sua articulação com projetos em sala de aula e também quanto à criação poética que os permeia.

Junto aos enunciados que abaixo se apresentam, podemos perceber a absorção, ou, para usar as metáforas alimentares (KEMPINSKA, 2016), a digestão de conceitos, criações que consistem planos de pensamento, seja o filosófico, seja o de composição artística. Partindo da premissa de que se ensina aquilo que se concebe como paisagem essencial para vida, a investigação que permeia este ensaio trata de

discursos¹ em torno da arte e seu ensino (ZORDAN, 2008), junto aos quais, a Abordagem Triangular está intensamente deglutida e digerida. “Única lei do mundo” (ANDRADE, 1928), a antropofagia nos une².

Conceitos para ARTE

Primeiro contato entre a professora especializada de artes e alunos, muitos filhos de professores e intelectuais, do quinto ano do Ensino Fundamental, em uma escola de metrópole. A professora se apresenta, explica que desenvolverão trabalhos específicos, discursa sobre a importância da arte no desenvolvimento da civilização e pergunta para a turma: “desde quando vocês acham que a arte existe?” Dos 26 alunos, mais da metade, 18 ou 17 crianças, levantam os braços para responder. Há os hesitantes, que levantam e abaixam e os que levantam o braço já no decorrer das falas. Aleatoriamente, a professora vai apontando alunos, que dizem, com mínimas variações, que a arte existe desde o “tempo das cavernas”, desde a “pré-história”. A resposta que mais variou foi a de que a “arte existe desde que o homem é homem”, mas de modo algum a professora se atreveu a perguntar quando foi mesmo que o homem se tornou homem. A partir da resposta dos alunos anuncia que irão estudar a arte desde a pré-história. O encontro segue com a solicitação de um desenho livre em uma folha de desenho tamanho ofício, cujo objetivo, de acordo com o que a professora diz para a pesquisadora, até então observando tudo ao fundo da sala, é sondar o desenvolvimento gráfico dos alunos. Enquanto a atividade se desenrola a pesquisadora caminha entre as classes. Ao aproximar-se de uma aluna, a quem a pesquisadora conhece de ambientes exteriores à escola, é chamada para escutar o seguinte: “Sabe, eu tive muita vergonha de dizer a minha resposta, porque ela era diferente e eu tive medo de errar. Eu acho que a arte existe desde sempre, desde que o mundo é mundo, não tem início e nem fim, entende? Tu, que vem lá da Universidade, acha que pensar isso é errado?” Tais palavras foram sussurradas, próxima ao rosto da pesquisadora, que explicou à menina de dez anos de idade que não era errado, apenas era uma concepção muito diferente, que talvez ela tivesse aprendido com o pai dela, leitor de Nietzsche, que via a arte para além das coisas do homem e da história da humanidade, de modo que nessa concepção a arte não é só o que o homem faz e que se ela tivesse dito aquilo, a turma poderia ter começado um debate interessante. A menina fala então, um pouco mais alto, “então tudo pode ser arte”, ao que a pesquisadora completa, “depende do conceito de arte”. A aluna pergunta: “e qual é o conceito certo de arte?”, para ouvir que o que é certo “depende do contexto”. Voltando a falar baixo, meio tímida, ela conclui, sob o olhar já desconfiado da professora frente à intromissão de quem estava no ambiente só para observar “quer dizer que se ninguém concorda comigo pode parecer que eu estou errada?”, ao que a pesquisadora responde, já se afastando para voltar ao seu posto, “de jeito nenhum, pensar diferente não é estar errado, é apenas mais difícil”.

Além desse recorte das inúmeras observações em sala de aula, aqui transcrito para introduzir a problemática conceitualização da arte, extraímos algumas passagens e

¹ Embora *A arqueologia do saber* não seja aqui referendada e não seja o caso, no presente texto, de explicar as ferramentas teóricas, o conceito de enunciado usado neste ensaio opera com as problematizações da enunciação presente nos textos de Deleuze e Guattari, desenvolvidas à maneira de Michel Foucault.

² O manifesto antropofágico escrito por Oswald de Andrade, em 1928, é erigido contra as religiões, os costumes, a psicanálise, os estados cadavéricos, as escleroses urbanas e a “baixa antropofagia” que se aglomera nos “pecados de catecismo: a inveja, a usura, a calúnia, o assassinato”. Oswald convoca à absorção do “inimigo sacro” para transformá-lo em totem. Contra os tabus e a “moral da cegonha”, conclama o barbarismo do “matriarcado de Pindorama”.

frases em conversas semiestruturadas, nas quais cada um dos participantes³ colocava aquilo que entendia como arte. Também eram incentivados a escreverem pequenos ensaios para exporem a questão inicial *Qual a tua concepção de arte?*, que ia sendo desdobrada a partir das respostas que surgiam. Embora se admita, junto com um dos participantes que, *definir arte com palavras é uma tarefa difícil, talvez impossível*, nos pautamos pela imanência dos conceitos de arte nas práticas educativas e poéticas do campo em questão. Junto a observações de aulas de artes na Escola Básica, 12 textos foram recebidos e seis conversas desenvolvidas. Deste material foram utilizados enunciados recorrentes, apresentando as conceptualizações que consistem nesse ensaio. A partir dessas fontes, pode-se dizer que há fortes absorções pelas quais professores em formação compreendem a arte: a expressão sentimentalista, a comunicação e a epistemologia e, em menor escala, a diferença culturalista. É possível detectar a articulação entre o culturalismo e o expressivismo advindas da construção discursiva dos livros de Ana Mae Barbosa, em especial a concepção de arte como cultura e expressão apresentada em *Tópicos Utópicos*. Sua abordagem noética, embora seja multifacetada e randômica, ganhou o nome “triangular” ao propor

³ Estes são 35 graduandos concluintes do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFRGS. As conversas se constituíram transversalmente em três turmas de 12, 18 e 15 alunos em situação de Estágio Docente, porém apenas 35 alunos assinaram o Termo de Consentimento para que suas falas pudessem ser transcritas. A faixa etária dos que participaram da pesquisa variava entre 21 e 58 anos, sendo que a idade média fica em torno de 29 anos. Sete já haviam concluído o Bacharelado em outras ênfases das Artes Visuais e seis já haviam concluído outros cursos superiores (Ciências Contábeis, Farmácia, Letras, Licenciatura em Matemática), sendo que um já era bacharel em duas áreas distintas (Direito e Psicologia), entrando no curso com ingresso de diplomado. Somente sete alunos dedicavam-se exclusivamente ao curso, sendo que quatro trabalhavam, concomitantemente aos estágios, junto a pesquisas de Iniciação Científica. Cinco eram professores contratados do Estado, três professoras eram concursadas do Estado (duas em outras áreas e uma em Séries Iniciais) e uma efetiva, em outra área, no Município. Uma era professora em reconhecida oficina de artes do Estado e dois ministravam aulas particulares de pintura, sendo que somente estes possuíam ateliê. Três alunos desenvolviam atividades na área da publicidade, quatro estavam tentando desenvolver carreira artística, sendo que uma na área musical. Uma aluna estagiava na área cultural do município, uma trabalhava em instituição pública ministrando medicamentos para detentos, um aluno trabalhava na ação educativa de instituição cultural, dois eram aposentados, um por idade e outro por problemas de saúde, um trabalhava em estabelecimento que cuida de cabelos, outro era massoterapeuta e terapeuta naturopata. Duas alunas cursaram o Magistério como opção de Ensino Médio e uma havia feito curso de Formação Pedagógica para Séries Iniciais. Apenas quatro alunos ainda moram com os pais e não possuem parcial ou completa independência financeira. Oito possuem filhos e sete são responsáveis pelo seu sustento. Quatro almoçam diariamente no Restaurante Universitário, três eventualmente. Somente quatro possuíam veículo particular, dois o dividiam com o cônjuge, sendo que apenas um tinha carro com modelo de fabricação recente. Somente dois alunos já haviam viajado ao exterior, sendo que apenas um saído da América do Sul. Não nos ativemos na contagem e classificação dos sexos, tendo em vista que as orientações e classificações de gênero, bastante variadas e por vezes imprecisas, não foram consideradas relevantes para a presente análise.

o (des)envolvimento de três eixos: o da criação experimentadora que produz artefatos e/ou poéticas, a decodificação ou leitura, a qual pode envolver também fruições e experiências estéticas não codificadas e o eixo formativo, que implica a informação, e a contextualização de produções e leituras, estas pensadas sobre diversos vieses, não apenas os históricos e geográficos, ainda que esses sejam os mais usados.

Embora ainda inseguros em suas bases conceituais, é bastante comum alunos licenciados em Artes afirmarem que a arte é uma *forma de expressão*, *um meio de expressão* ou *expressão de um sentimento*, uma maneira de exprimir sentimentos e ideias, assertiva que vem sendo observada em 13 anos de atuação dentro de uma Licenciatura. As concepções expressivistas muitas vezes se misturam com conceitos de arte como mediação entre instâncias, *a arte significa o sentimento do artista com relação ao mundo*, algumas delas envolvendo perspectivas mais amplas, como no depoimento que diz que a arte é *expressão ao mesmo tempo consciente e inconsciente*. Inconsciente, aqui, compreendido como própria essência incompreensível do sujeito, discurso com bases psicanalíticas obscuras, mas que se afirmou contundentemente pelo senso comum do século que nos antecede. Ao compreenderem que a arte é *reflexo de um sentimento*, o que *mostra sentimentos*, *demonstra subjetividade*, o discurso em vigor no início do século XX ainda é percebido. Quanto ao que entendem como *subjetividade*, é sempre algo de ordem interior, inconsciente, pessoal, algo posto como a *necessidade da gente se conhecer, se individualizar*, jamais o lugar dos sujeitos nas redes de saber e poder que os consistem, tal como demonstram os estudos de Foucault (2010) e produções que o precedem, as teorias pós-estruturalistas, em especial os Estudos Culturais. A separação entre subjetividade e a realidade exterior ao sujeito também aparece nas concepções em relação ao ensino, quando, por exemplo, um participante diz que *ensinar é descobrir, trocar, estimular relações entre teoria e prática, fazendo conexões entre o mundo subjetivo e o mundo real*. Essa noção de subjetividade se estende a uma concepção de arte em relação ao “eu criador”, estereotipado no famoso ego do artista. Nesse sentido, a arte é o que o media visões subjetivas em relação a um mundo, neste caso, algo externo ao “eu”. Tal concepção leva a ideia de que *arte desenvolve uma forma de autonomia, desenvolve autossuficiência*, assertiva que traz um ponto de vista não heteronômico, que tende a uma posição discursiva arraigada à

razão de um sujeito soberano. Uma vez sendo trabalhado, em sala de aula, o conceito de heteronomia (LARROSA, 2002, p. 28) é possível mostrar que as relações entre um corpo que se entende como “eu” e um mundo infinito, são deveras complexas para serem apenas mais um pretexto para arte. Mesmo assim, a arte ainda é considerada *elemento formador crítico e de opinião*, apesar desse discurso não pretender, de modo algum, defender a arte como tábua salvacionista. *Desenvolvo livros de artista e autorretratos para dizer EU EXISTO*, falou um dos participantes.

Existir um eu é uma das maneiras que o pensamento ocidental achou para justificar a permanência de um discurso, construção de uma língua para afirmar as identidades, perpassadas enquanto falas e grafia em dadas paisagens subjetivas. Lugares discursivos exprimem aquilo que se afirma como a verdade, as crenças e cultos de um povo, a maneira como esse possui para se colocar como força em dado tempo e determinado espaço. Tanto, que a arte pode ser entendida como *produto de uma época, representação de uma época*, algo que constitui *registro de um momento histórico*. Ao se compreender a *produção artística como reflexo de um tempo*, delega-se à arte cadeias cronológicas e espaciais que a inserem em realizações culturais. Como escreve uma participante, arte é *cultura em estado de condensação*. Ação comum de um povo: arte. É nessa perspectiva que temos uma concepção bastante usada, apresentada por grande parte dos participantes e ainda presente em textos recebidos hoje em sala de aula, quando solicitadas concepções individuais de alunos: a arte é *veículo de comunicação, forma de comunicação*, ou, de um modo elaborado na escritura de um dos participantes: *construção de elementos estéticos feitos pelo homem e que funcionam como forma de comunicação entre os indivíduos*. De qualquer maneira, os enunciados problematizam as acepções demasiadas diretas, de modo a um deles afirmar que a arte *existe enquanto comunicação, mas não é comunicação*.

Depois de uma formação em Desenho de Moda, onde a arte era vista como comunicação, uma das participantes relata que ampliou, na formação em Artes Visuais, a concepção adquirida na faculdade cursada anteriormente para o entendimento de *arte como percepção*, algo que envolve um *sentir* e todo um *imaginário*. Como legado imagético, ou imaginário expresso, a arte também é

considerada “conhecimento”. Defender a arte como “forma de conhecimento”, tal como nos deixa o legado do DBAE e sua premissa canibalizada, como estratégia política para o ensino de Artes, pela Abordagem Triangular, é uma das afirmações mais usadas atualmente dentro do campo constituído pelas Artes na Educação. Tal enunciado advém da necessidade de legitimar as disciplinas artísticas nas instituições escolares e nos currículos. No discurso vigente, muito se diz sobre a arte ser um conhecimento tão importante quanto todos os outros.

Quando questionados sobre o que entendem como conhecimento, os participantes responderam *tudo o que se sabe, o que existe para se conhecer, aquilo que tem valor na cultura, o que o homem comunica, o que foi construído no pensamento*. No movimento onde uma definição implica a formulação de outras, um participante conclui que a arte é *uma forma de pensar*. As diferenças entre conhecimento e pensamento, todavia, ainda não se apresentaram desenvolvidas. *O artista pensa, e assim de alguma forma se posiciona diante do mundo em que vive, e isso estará impresso em seu trabalho*, consta um depoimento. Impressão de posições no mundo, é inviável tomar a arte como instância transcendente ou ainda puramente física. No último encontro, acrescentei uma questão referente à natureza da arte, em que plano abstrato a situavam, que qualidades essenciais a ela atribuíam. Dentro de um consenso, o grupo concordou que a arte não distingue planos, intensifica o material e exprime forças metafísicas. Como escreve um aluno: *tem a ver com o espírito porque é feita de matéria mas a ultrapassa e afunda em mistério*. Arte trata daquilo que se estranha. Morte, amor, temores dos mais diversos. E também do que é pequeno, irrelevante e prosaico. Ao se tratar a Arte, mais do que forma de conhecimento, mas movimento do próprio pensar, podemos compreendê-la como algo que imprime certa força, seja na parede de uma caverna ou no chão das ruas. Compreensão que extrapola a ideia de conhecimento como acúmulo de informações, interpretação corroborada dos fenômenos, ciência empírica, junção de textos canonizados ou outras imagens dogmáticas de pensamento. Formas de pensar que procuram extrair uma verdade absoluta de qualquer tipo de saber, de preferência saberes legitimados institucionalmente, uma imagem codificada. Por outro viés, ao imprimir forças que criam novas paisagens, a arte é uma ação do desconhecido, não codificado ou em vias de se transformar em novo código. De fato, há os que traduzem

arte como algo indefinível, *aquilo que me toca*, dando mais nitidez ao conceito de estética. Neste aspecto, a *necessidade de sair do comum* é o que movimenta a arte em todas as suas manifestações. Tais acepções, em sua totalidade intuitivas, permitem que uma licencianda, já bacharel, diga que *é impossível fazer arte sem romper com alguma ideia*. Fazer arte, experimentar outro modo de enxergar o mundo, mesmo em suas repetições e apropriações é pressupor que, quando um pensante desconhece a gênese do que seu discurso afirma, mesmo quando esse mundo criado pelo pensamento rompe com as imagens pré-estabelecidas, as formas permanecem. Como se engendram constantemente novas formas junto às formas estabelecidas, pode-se, sem definir nenhum conceito final, que a arte funciona como o motriz intrínseco de toda diferença.

Arte, mais do que um conceito, é exatamente uma prática que impele à criação de conceitos. *Ao invés de perguntares “o que é arte?”, devias perguntar, “por que é arte?”*, provocou uma participante. A arte se torna algo ou deixa de ser algo de acordo com justificativas que mudam conforme a posição, mas todas envolvendo pontos de vista fundamentais dentro de qualquer tipo de aula: mediação, comunicação, expressão, conhecimento em jogo, matéria, sentimentos.

Práxis em sala de aula

Nas enunciações apresentadas podemos detectar resquícios de ideais educacionais libertários, da pedagogia construtivista, do formalismo e da teoria crítica, imiscuídos a princípios esparsos da Abordagem Triangular. Embora seja senso comum que o ensino de artes nas escolas não tenha a meta de formar artistas e sim de desenvolver o um olhar crítico em relação às produções do mundo, ainda há poucos questionamentos em relação às suscetibilidades políticas em torno do ensino de artes e, principalmente, compreensão das bases epistemológicas que engendram práticas e discursos reproduzidos nos cursos de formação e em documentos referentes a prática pedagógica escolar. “A falta de preparação pessoal para ensinar artes é um problema crucial” (BARBOSA, 1998, p. 17). Assim que entram em sala de aula os alunos, em especial os bacharéis, os que nunca atuaram em escolas ou junto a grupos infanto-juvenis, observavam as abissais diferenças entre os campos investigativos da Arte e da Educação. Numa pesquisa em poéticas visuais o aluno

precisa apenas se ocupar com as questões que seu trabalho individual coloca, sejam de âmbito técnico ou conceitual. Quando em sala de aula, percebem que o andamento de um projeto não depende apenas daquele que cria artisticamente, mas também de todos os agentes envolvidos no processo. Aquilo que selecionou para ser ensinado precisa fazer sentido para os alunos imbricados na ação. Daí a importância das escolhas na hora de traçar um projeto de ensino. Muitas vezes é difícil, para artistas que se tornam professores, pautar estas escolhas em função das heterogeneidades coletivas e singularidades comunitárias, as quais fogem aos seus critérios pessoais. Escolhas temáticas só terão sentido se dialogarem com universos de referência do grupo junto ao qual o projeto se desenvolve. Produções contemporâneas e a situação da produção artística são tópicos que se destacam na tomada de decisões do que se trabalhar em sala de aula. Articulando problemas às situações vividas no contexto específico para o qual foi criado, um projeto de ensino em Artes tende a produzir novas maneiras de pensar a arte e aquilo que os alunos vivem e criam. Professores-autores capazes de criar conceitos em sua práxis fazem de projetos pedagógicos, desenvolvidos em estágios docentes, oficinas e outros espaços, experiências de criação poética. Envolvem a potência dos grupos para os quais são planejados, num exercício de vontade que celebra a vida. Uma vida que não se apoia em ideais abstratos, mas se afirma nas criações conjuntas de um professor com os alunos que com ele percorrem períodos letivos.

Se ensinar artes é afirmar arte em ato artístico, mais do que dar aula sobre arte ou ensinar alguma técnica artística, desenvolver uma arte é ato talvez mais pedagógico de que a arte posta em um procedimento de ensino. Pesquisar a produção contemporânea é trazer ao público criações advindas de espaços e grupos junto aos quais a educação e a arte se cruzam. Nesse âmbito, pensamos a instituição e dificuldades em sala de aula. Lidamos com o contemporâneo no cotidiano de sala de aula, afirmando o processo ao invés do resultado, a experimentação no lugar da conclusão. Conceitos dos autores da Filosofia da Diferença mostram uma grafia, extraindo dos fatos algum registro, problematizando a permanência do texto pedagógico na afirmação das forças micropolíticas da arte.

Crítica cítrica⁴

Traço aqui alguns apontamentos a fim de que possamos pensar o sentido de se deglutir determinados discursos, em especial aos advindos do texto pedagógico, que circulam em várias linhas e as implicações de suas múltiplas entrelinhas. Os atravessamentos nos discursos pedagógicos são tantos que é impossível abarcar todos os desdobramentos que provocam em um só estudo. Misturar perspectivas teóricas e fazer uma sopa heteróclita em torno de textos que, em outros âmbitos, discordam, parece paradoxalmente potente para pensarmos o que se faz em sala de aula. Os recortes enunciados têm o intuito mostrar forças discursivas antropofagizadas que implicam práticas em sala de aula, modificando a situação das artes na educação básica. A devoração de tantas referências pode produzir falta de relações adequadas, mal estar perante o sistema educacional e indigestão dos desnexos que encontramos na produtividade acadêmica (MACHADO; BIANCHETTI, 2011). Nem tudo o que entra no corpo o alimenta e tudo pode se tornar insustentável nessa vida de poucos rendimentos num mundo que visa lucro, no qual o magistério e as atividades acadêmicas são justificados pela vontade e não pelo retorno financeiro. Sermos bombardeados com várias questões impossíveis de serem aprofundadas e muitos lugares comuns do que se fala sobre arte, educação, estética e poética é o mais notável dos sintomas desta insustentabilidade. Saber que o que a escola requer, a que tipo de anseios as pesquisas respondem, o que se espera de um texto debatido e discutido em espaços de propagação do conhecimento no campo da educação e arte, como os educadores se relacionam com a arte e como “leem” o mundo, são, entre muitos outros, tópicos reiterados. Todos esses trazem elementos mais do que suficientes para se compreender um campo nem sempre específico, visto ser perpassado por saberes de todas as áreas de conhecimento. O que aqui se apresenta se dá por meio de um excesso de discursos que, por ironia, vão tornando a vida cada vez mais insana, ou seja, insustentável em termos de tranquilidade, fruição e partilhas. O que aqui podemos analisar se faz ver numa prática metodológica divorciada dos autores que fundam o discurso sobre o qual pesquisas se desenvolvem, sendo que

⁴ Aqui jogo com a escrita fragmentária da tese de uma professora de Ciências intitulada *Palavra cítrica* (JACQUES, 2011), a qual, até o momento da defesa, foi lida por mim como “crítica”.

acaba por se pautar em termos clichês e não em bases epistemológicas. Os rizomas, tão em voga e na moda, raramente são estudados junto ao texto de *Mil Platôs* e a totalidade da obra que engendra essa conceituação, de modo que acabam se reduzindo a uma imagem estereotipada e deslocada de seus autores para compreensão da complexidade de seu modo poético assumido como expressão. Temos que estar atentos para não provar discursos assumidos de um jeito leviano e inconsequente, sendo cada vez seja mais corriqueiro encontrarmos enunciados que pouco se articulam teoricamente, colados de modo a não expressarem os estudos aprofundados e as extensas pesquisas das quais originaram. Mas também há que se combater um sistema marcado pela rigidez das disciplinas, cuja avaliação e funcionamento não aceitam hibridismos, práticas coletivas e junção com a Terra. Isso motiva, contra toda sanidade necessária, a devorarmos autores não ortodoxos a fim de romper com compartimentos que tentam colocar a arte em caixas intransponíveis. Para uma formação de professores capaz de conduzir projetos de ensino efetivamente poéticos em todos seus aspectos triangulares e em todas as hexagonais produzidas nesta combinação é preciso de deixar perpassar por riscos, danças, cantos, jogos de palavras, pinturas, intervenções, ambiências. A prática docente se firma em determinados discursos, mas precisa assumir a criação de projetos e aulas transformando o que enuncia em torno da arte em criação de novos conceitos. Se operar com conceitos permite a criação e não a mera repetição de uma prática estabelecida. Porém, toda e qualquer criação corre o risco de se amalgamar em discurso respaldado por forças outras, tornando a potência do conceito uma mera reprodução.

O problema é a transcendência, a qual desloca a análise empírica, imanente ao campo pesquisado, para ideais, em especial os científicos. Ao elencar paradigmas para tratar dos deslocamentos de perspectivas, há que se cuidar que os centros paradigmáticos não sejam tomados como ideais transcendentais, pois onde pressupomos um centro criamos uma força, e onde uma força se acumula corremos o risco de criar uma moral a ser tomada como lei. A insustentabilidade de nosso modo de vida envolve os modos pelos quais tomamos a jurisprudência que as centrais de poder, especialmente aquelas respaldadas por discursos legitimados, exercem sobre nossa vida. Não podemos deixar que ações, convicções e valores se tornem uma

moral, uma assertiva que nos engesse, nos amarre e nos impeça de inventar nossas aulas. Contra todo sistema de jurisprudência, a vida, e a natureza a ela imanente com toda sua profusão de variedades singulares, insurge algo que não podemos situar nem acima e nem abaixo das leis e compreensões humanas: poesia.

Descartes não desconhecia o poético como única verdade que alguém, entregue às forças da natureza; podia reconhecer como absoluta, na medida em que alega que “conduzimos nossos pensamentos por diversas vias e não consideramos as mesmas coisas” (DESCARTES, 2009, p.5). Uma crítica à visão cartesiana de mundo deve ser pautada nos modos pelos quais o método de Descartes acaba sendo tomado como o “certo”. Por outro lado, tomar seu cientificismo como algo a ser combatido é desconhecer a fabulação assumida pelo próprio Descartes em seu *Discurso sobre o Método*, cujo propósito não é ensinar como cada um deve seguir a razão e sim “mostrar de que modo procurei conduzir a minha” (DESCARTES, 2009, p.9). Escrevendo em francês, não aceito pelas incipientes Academias do século XVII, pois não dominava a língua culta de sua época, sem pretensões Descartes cria o que posteriormente a Ciência assume como “caminho” para obtenção de verdades. Ao nos ocuparmos com as concepções canibalizadas em si, não nos embrenhamos em estudos dos significados, nem estudos para compreensão, tampouco em análises interpretativas. Não se trata de se preocupar com o que é o mais ou menos adequado, com o mais ou menos significativo, o mais ou menos inventivo, com isso ou aquilo. Na arte, ciência sem verdade, as coisas são isso e aquilo e mais aquilo e menos isso. Uma vez artistas, uma vez *professora e artista*, fica difícil defender um ponto de vista que outorga como verdade “isso tem a ver com isso, aquilo é representação disso e patatá”, ou pior, “arte é isso, arte é aquilo”.

Pedagogia do conceito

No capítulo *Geofilosofia*, em sua última obra em conjunto, Deleuze e Guattari escrevem sobre a reterritorialização da filosofia nos Estados democráticos e nos direitos do homem. O pensamento é nômade, vem sempre do caos e funciona como máquina de guerra, potência bárbara desterritorializante que investe contra o dado, o estabelecido e o conhecido. Como “pensar se faz antes na relação entre o território e a terra” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 113), criamos os conceitos para

reterritorializar a selvageria do pensamento. O devir dos conceitos forma o plano de imanência filosófico. A formação dos conceitos acontece por hábito, há toda uma pragmática que funda os conceitos no plano e dá consistência ao pensamento. Os conceitos reterritorializam o pensamento radical e fazem a filosofia se conformar ao “espírito de um povo e sua concepção de direito” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.134), descrevendo os modos particulares pelos quais a práxis cria planos conceituais. Os Estados nacionais possuem caráter filosófico específico: com um direito de costume, adquirido, o inglês faz as leis de pensamento por convenção, o francês opera por contratos e o alemão, historicista e territorial, institucionaliza. A partir do plano de imanência da Grécia Antiga, Inglaterra, França e Alemanha são eminentemente os países da História da Filosofia. Itália e Espanha são consideradas por Deleuze e Guattari nações cujo conceitualismo comprometido com a religiosidade produz valorosas figuras estéticas, mas são nações sem tradição filosófica, pois desviam os conceitos para artifícios de retórica.

As considerações geofilosóficas de Deleuze e Guattari giram em torno do europeu ocidental, o “Homem por excelência”. Embora já se tenha abandonado a imagem do “selvagem” em contraposição ao europeu civilizado, o absolutismo das tradições europeias ainda causa a impressão de que a filosofia dificilmente é reterritorializada em outras nações. Ao construir um plano conceitual brasileiro, procuramos enxergar que tipo de hábitos e práticas reterritorializam o pensamento de pensadores estudados no Brasil. Será que sempre selvagem e desterritorializado, o pensamento brasileiro permanece sem direitos? A supremacia da colonização ibérica supõe que, como os espanhóis e os italianos, o pensamento brasileiro tenha a tendência de criar mais figuras estéticas do que personagens conceituais? Sem dúvida, partilhamos do sistema dedutivo dos franceses, da totalidade orgânica dos alemães (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 137) e também nos apropriamos dos conceitos da mesma maneira como fazem os ingleses, mas, certamente, o plano sincrético do pensamento brasileiro tende mais para as composições da arte do que para os conceitos filosóficos. Embora tenhamos digerido muitos franceses, tal qual os extintos Tubinambás, temos devorado tantos povos em nossas leituras e assimilações culturais que é complicado compreender o que pensamos nós nesse imenso território. Tomando a leitura e a absorção de autores de modo fisiológico, podemos

compreender o pensamento brasileiro, antropófago, na borda dos planos de imanência estratificados. Sendo um pensamento-corpo, consideramos a relação alimento-intelecto como nosso cerne geofilosófico, observando que “a marginalização da comida e do paladar no pensamento filosófico ocidental é muito reveladora quanto aos sentidos atribuídos ao gosto estético, à distância estética e à delimitação do campo da arte” (KEMPINSKA, 2016, p.8). Não existe uma “filosofia brasileira” mundialmente constituída, mas sim o impacto de uma cultura popular abundante, que fomenta criações musicais, artísticas, literárias. Os intelectuais-artistas brasileiros ganham o mundo⁵ com arte. Proporcionalmente, o Brasil produz mais arte do que teoria. O pensamento dos intelectuais brasileiros, cujos movimentos começam no início do século XX, surge junto com criações artísticas e manifestações de cunho estético, como podemos atestar, especialmente, à semana de Arte Moderna de 1922. Há mesmo uma nítida tendência nas produções teóricas nacionais, mesmo que embasadas por autores franceses, alemães, ingleses e norte-americanos, a pensar os hábitos e os artefatos culturais dos inúmeros povos que nos vastos territórios brasileiros se cruzam.

Todo conceito pode apresentar figuras pitorescas para se exprimir. A diferença entre as figuras estéticas e os personagens conceituais não se dá porque as primeiras tendem a ser jogadas na noite irracional da simbologia, enquanto o conceito recebe “os prestígios da razão” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 120). Atingir a figura é trair a filosofia, é transformá-la em crença, religião, arte e idolatria, é fazer dos conceitos, transcendência. Transcendente, a figura é “paradigmática, projetiva, hierárquica e referencial”(DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 118), criada no plano de composição da arte e no plano de referência da ciência. A figura dobra-se à imanência do conceito e, retorcida, barroca, insufla o sublime no conceito. Territorial, plurívoco e sintagmático, o conceito conecta, conjuga outros conceitos, abandona as referências projetivas e estabelece um fundo uniforme de relações de vizinhança com outros conceitos.

⁵ Aqui, cabe lembrar que um dos poucos teóricos brasileiros, cuja obra é difundida internacionalmente, é Paulo Freire. Embora não existam referências suficientes para a constituição de uma filosofia brasileira, há uma “pedagogia brasileira”, mesmo que com nítidos traços freirianos, mundialmente reconhecida.

Povoado de sabedorias e religiões, o brasileiro pensa por figuras. Folclórico, carnavalesco, o pensamento brasileiro mistura elementos da natureza, zodíacos, ícones cristãos, arabescos barrocos, divindades clássicas, adereços tupi-guarani, *menorás* judaicas, mandalas hindus, hexagramas chineses, mesas brancas, sessões espíritas e congás cheios de santos, nossas senhoras e deuses africanos. Tanto nativo como colonizado, sempre mestiço, o pensamento brasileiro se faz por devoração; o sincretismo brasileiro é mais do que mistura, é antropofagia⁶. Ao constituir um plano conceitual que sirva para pensar os problemas da arte e da educação no Brasil, trabalhamos com pensamentos devoradores, alimentados por autores europeus e pelas digestões teóricas desses feitas por autores brasileiros. O plano de imanência do Ensino da Arte é uma degustação das mais diversas manifestações da arte e suas deglutições por artefatos populares, de disseminação generalizada. Exuberante, não é um campo anoréxico; sua maneira de escapar às normas do consumo não implica em privações e regurgito, mas sim num outro tipo de política, mais ligada à experimentação e à provação de sabores do que à falta de apetite teórico e à miséria estética.

Contra a inanição cultural das artes nas instituições escolares, as proposições em torno do que Ana Mae Barbosa formulou, combatendo às inércias do ensino de arte, circulam há três décadas. Porém, ainda não encontramos sua ampla formulação epistêmica assimilada nos enunciados de licenciandos e professores de arte na escola básica, apenas resquícios discursivos. Aqui não explanamos as bases teóricas que envolvem certos enunciados, pois, ao trazer recortes de enunciações mostrando as diversas concepções de arte, o intuito é movimentar suas complexas relações. Apesar disso, o trabalho desenvolvido durante os encontros com os participantes da pesquisa elucidava quais correntes metodológicas e contextos históricos se implicam em cada uma das concepções detectadas. Na apresentação de tais acepções, entre todos os enunciados, uma abordagem antropofágica das múltiplas combinações entre produzir, fruir e compreender vai sendo elaborada e pensada junto a perspectivas filosóficas

⁶ Não abordarei a ampla produção teórica sobre antropofagia, porque este artigo focaliza o ensino de artes. A maior parte dos estudos sobre antropofagia está prioritariamente vinculada ao campo da Literatura Brasileira, principalmente no Brasil, embora o tema apareça em estudos de antropologia e história. Cf. ALMEIDA. *Tornar-se Outro: o topos canibal na literatura brasileira*. São Paulo: Annablume, 2002.

que inicialmente não a embasaram. Considerando que “em arte e em educação, problemas semânticos nunca são apenas semânticos, mas envolvem conceituação” (BARBOSA, 1998, p. 33), sem procurar extrair uma verdade dos enunciados, reforçamos o perspectivismo dos conceitos implicados na prática, trazendo algumas enunciações para melhor exemplificar os discursos que perpassam o campo da arte e seu ensino. Permeando esses modos de entendimento, há compreensões da arte como meio privilegiado de se viver experiências, das mais variadas: *através da arte podemos nos comunicar, dar sentido a sensações, sentimentos e pensamentos. Temos a oportunidade de estimular nossa capacidade afetiva, intuitiva, estética e cognitiva.* O participante que escreve tais linhas constrói um conceito de arte em que diversas perspectivas e planos filosóficos se misturam de maneira que a arte abarque o máximo de faculdades.

Comilança residual

A experiência mostra que grande parte dos resultados de uma investigação nos leva para outros pontos que não apenas os elencados na pesquisa. Relatórios de atividades, documentos fundamentais no registro dos processos, atestam a miríade de produções realizadas no ambiente escolar e a natureza diversa dessas em relação a projetos estritamente acadêmicos, os quais tentamos articular, algumas vezes artificialmente. O que se conclui é que problemas filosóficos e conceituais não estão apartados da práxis institucional, especialmente na complicada costura entre a escola básica e a vida acadêmica permeada pela produção intelectual. Os modos como essa produção adentra nas práticas discursivas dos docentes e como uma construção teórica vira uma palavra de ordem ortodoxa (ZORDAN, 2011), embora impliquem assimilações, não podem ser pensados como antropofagia. Uma estratégia de criação intelectual frente aos problemas encontrados não pode ser confundida com a deglutição de resquícios teóricos que se sedimenta em procedimentos reproduzidos repetidamente.

No mundo contemporâneo observamos facilmente o quanto a arte e os docentes encarregados dela nas escolas nunca estiveram tão próximos, de diversos modos, das bordas residuais do que a sociedade produz. Matéria passível de ser reciclada, mote para vários tipos de produção, especialmente as artísticas, pensamos

e criamos com resíduos. Uma instalação de Michael Landy, *Art Bin*, na South London Gallery, em 2010, é exemplo notório de uma obra que, com o conceito de lixo, questiona os próprios valores da arte, numa espécie de exposição de fracassos em objetos e pinturas descartados por artistas de renome, como Damien Hirst. Matéria ou conceito, os resíduos que tomamos como lixo são matéria, concepção de lidarmos com os materiais e modo de vida. Continuemos, pois, a produzir lixo. Não obras rejeitadas, como as colocadas na instalação de Landy, mas objetos descartados por todos nós por serem impróprios ao uso (fabricados sem qualidade de material e com pouco cuidado). Em seu movimento de construir e desconstruir, a arte tende a criar mais paradigmas e dogmas que a própria ciência, sendo que seu diferencial é apenas em relação aos possíveis que desloca. Os conceitos são criações que movimentam os campos problemáticos que o pensamento atravessa. Para usar conceitos temos que desenvolver procedimentos de estudo e leitura daqueles autores escolhidos para nos acompanhar junto a tarefa de colocar um problema.

Procuramos modos de capturar a vida e dispor as imagens com as quais no acercamos do mistério da matéria no plano, expondo o resultado de nossas descobertas e novas criações para o mundo. Essas criações extrapolam as fronteiras da educação com a arte junto a uma educação em vias de se fazer, a qual se confunde com o plano de composição da arte. Não interpretamos as enunciações sobre Arte, mas efetivamos a arte em projetos políticos pedagógicos junto a intervenções poéticas e estéticas que constituem material para escrita acadêmica, documentando, em portfólios e textos específicos, descobertas frente a cada situação na qual nos deparamos. A partir de uma superação do que se diz e se concebe em termos de arte, na acepção da menina que diz ser a arte “mais antiga que o mundo”, afirmamos o FRAGIL como modo de operar em instituições “duras”.

A antropofagia, imanente ao devir das propostas e abordagens para o ensino da Arte, transgride qualquer fronteira e distorce qualquer tentativa de se estabelecer identidades fechadas, nacionais, de classe, de categoria: artista ou professor ou cientista. Sem fronteiras, temos um espaço expatriado, ao qual Deleuze e Guattari se referem quando falam do país da arte e da filosofia, terra ocupada por uma raça “que não se pretende pura, mas uma raça oprimida, bastarda, inferior, anárquica, nômade,

irremediavelmente menor” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 141). É para esse povo ambulante, desatrelado de nações, gêneros e classificações, que Deleuze, algumas vezes junto a Guattari, traça sua filosofia, cujo plano de imanência não tem nada para se compreender ou interpretar (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 12). Os conceitos desse plano, intensidades ópticas, dérmicas, sonoras, precisam ser experimentados e vividos, sentidos na pele, na carne e nos ossos. Imiscuir a arte no conceito é uma espécie de transgressão na História da Filosofia.

Na tentativa de exprimir uma síntese, fazer arte é uma maneira de ensinar e aprender o que pode vir a ser arte, afirmando a pesquisa em arte e educação como CRIAÇÃO que atravessa todo tipo de conceito. Tem o corpo e outras invenções daqueles que dela participam como realização efetiva daquilo que investiga, dialogando com licenciandos, coletivos de artistas, obras propositivas e produzindo arquivos que envolvem instalações, performances, tatuagens, pinturas em tela, intervenções em espaços institucionais, escolas, hospitais e campi. Trabalha-se, em suma, com o questionamento do que faz uma produção considerada artística se tornar ou não obra, uma formulação epistêmica virar, ou não, metodologia, um discurso estar, ou não, perfazendo práticas.

Motivados em experimentar o novo, em ativar o sentido de suas práticas cotidianas (tais como atendimentos de alunos, formação continuada com professores e interação com o público em geral) aqui, a Abordagem ou Proposta criada por Ana Mae Barbosa se dá numa via antropofágica. Em seus múltiplos usos, pensamos o fruir, o contextualizar e o criar através de proposições coletivas de investigação, assumindo o perspectivismo nietzschiano para afirmar uma Vontade de Arte. Querer fazer arte é mais pedagógico do que tentar ensiná-la. A afirmação dessa vontade é distinta do saber que acompanha a instituição da educação escolar e as escolhas curriculares de praxe. É uma vontade de poder que, ao não poder nada, ultrapassa a Vontade de Nada, niilismo reativo, para exercitar potências e fazer valer forças salutares de vida. A potência está justamente em aceitar a existência em seu aspecto mais escatológico, fazendo do fardo, dos fados, *faires*, feitos, criação. Ainda que frágeis, visto não terem grandes públicos, não estarem nas mídias e não terem impacto social além dos alunos listados em cada turma

O que se aprende trazendo abordagens e propostas para uma instituição de ensino são as forças afetivas que nela, sobre o nosso corpo, fazem valer. Deleuze embasa o que já foi defendido em tese e experimentado empiricamente na pesquisa *Potências das Artes Visuais em sala de aula*: a arte ensina a pensar. Com a arte é possível sair do que o filósofo traz como os empecilhos do pensar: a reminiscência, a contemplação, a reflexão (como espelhamento teórico inócuo). Com a arte nos adentramos numa espécie de esvaziamento cheio de potências para novas criações intelectuais. Isso também é possível via filosofia, porém numa via restrita aos sábios amigos dos conceitos, exigindo daquele que acaba atravessado pelos *afectos* conceituais instrumentos mais complexos do que a simples abertura ao novo, a qual aquele que frui de uma criação artística precisa apresentar. Se essa abertura não ocorre facilmente não é um problema que concirna à “pedagogia do conceito” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 21) e sim às ditaduras da moral que condenam os movimentos que a arte provoca. Por isso a arte é sempre pedagógica, pois, aberta, dilacerada e marcada pelas sensações que a produção e a fruição trazem, é um corpo propício ao acontecimento de se aprender.

Referências

- ANDRADE, Oswald de. *Manifesto antropófago*. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cdrom/oandrade/oandrade.pdf>>. Acesso em: 18 de fev. 2017.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* São Paulo: Ed. 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*, v. 3. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 5. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.
- DESCARTES, René. *Discurso do método*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *Estratégia, poder-saber*. Coleção Ditos e Escritos, v. 4. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolíticas: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- JACQUES, Carmen Regina Reginaldo. *Palavra cítrica*. Porto Alegre: UFRGS, 2011. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- KEMPINSKA, Olga Donata Guerizoli. Leitura e suas metáforas alimentares. *Leitura: Teoria e Prática*, Campinas, v. 34, n. 66, p. 61-74, 2016.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

MACHADO, Ana Maria N.; BIANCHETTI, Lucídio. A (des)fetichização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador-pesquisador. *RAE Eletrônica* (on-line), v. 51, n. 3, p. 244-254, maio/jun. 2011.

ROLNIK, Suely. *Cartografias sentimentais*: transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

ZORDAN, Paola. *Potências das Artes Visuais em sala de aula*. (Relatório Final de Pesquisa)184f. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2008.

ZORDAN, Paola. *Imagem-Ordem*: observações da Iniciação à Docência. 34ª Reunião da Associação de pesquisa e pós-graduação em educação. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT24/GT24-685%20int.pdf>>. Acesso em: 20 de fev. 2017.

Paola Basso Menna Barreto Gomes Zordan

Bacharel em Desenho, Licenciada em Educação Artística, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Departamento de Artes Visuais da UFRGS. Na mesma instituição é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Filosofias da Diferença. Líder do Grupo de Pesquisa ARCOE: Arte, Corpo, enSigno (CNPQ), junto ao qual desenvolve pesquisas que envolvem poéticas no âmbito educativo, historiografia da arte e esquizoanálise. Trabalha com performances, escultura social e micropolíticas, criando intervenções em espaços públicos e institucionais.

E-mail: paola.zordan@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4035205657093564>

Recebido em 15 de março de 2017

Aceito em 18 de maio de 2017

Ensaio poético**Abordagem Triangular**

Regina Machado (Universidade de São Paulo — USP, São Paulo/SP, Brasil)

*“Luz do sol
Que a folha traga e traduz
Em verde novo,
em folha, em graça,
Em vida, em força, em luz.”
Caetano Veloso*

O que me proponho a fazer nesse texto é um exercício de liberdade. Desde o primeiro momento em que entrei em contato com a formulação inicial da Abordagem Triangular para o ensino e aprendizagem da arte formulada por Ana Mae Barbosa, é isso que tenho buscado fazer, inspirada por tudo que aprendi e continuo aprendendo com ela: instigada pela curiosidade investigativa inquebrantável que a anima ainda hoje, e que, entre outras qualidades, é responsável pela pessoa em que ela foi se transformando ao longo do tempo. Ana Mae se tornou a mais importante, a mais fecunda fonte de conhecimento a serviço do ensino e aprendizagem da Arte no Brasil. Seu trabalho é singular, paradigmático e livre, tendo seu lugar assegurado, como nenhum outro, na História dessa área de reflexão e prática educativa. Mesmo que muito tempo ainda tenha que se desenrolar para que esse lugar seja compreendido e justamente valorizado, como é comum a muitas propostas visionárias.

Quem viver, verá, diz o dito popular

Isso não é um elogio à toa. Pretendo, se me for possível, compartilhar uma compreensão particular, que chamo de teórico poética, no convívio com a Abordagem Triangular. Feita de memórias, afetos, pensamentos, intuições, muitas perguntas e riscos. Não poderia ser menos do que isso para fazer jus à apaixonada entrega com que Ana Mae dedicou sua vida a serviço do poder transformador da Arte na vida do ser humano.

Quero olhar para a Abordagem Triangular à luz dos três eixos que a compõem: em cada vértice do triângulo um conjunto de ações que circunscrevem modos diversos e complementares de aproximação da arte em suas múltiplas possibilidades de conhecimento. Contextos, leituras e produção de formas artísticas: o triângulo estabelece inicialmente distinções e ao mesmo tempo inúmeras relações em diferentes dimensões e sentidos entre esses diversos eixos de ações. Distinguir e relacionar como um começo frutífero para a compreensão de que cada eixo tem características próprias, mas só existe na complementaridade que se configura na experiência de aprendizagem de cada sujeito situado precisamente no ponto central de cada triângulo.

Quais são os possíveis contextos dessa Abordagem?

Que leituras nos convida a fazer?

Que tipo de produção realiza na área de Ensino e aprendizagem da Arte?

Os contextos da Abordagem Triangular

Final do século XX. Após um certo tempo de vigorosa mudança paradigmática e conquistas importantes inauguradas no começo do século por uma saudável revolução chamada de Modernista, manifesta em diversos campos do conhecimento, as palavras de ordem da Livre Expressão e do “aprender fazendo” chegaram a um declínio sintomático. Era preciso ir além e questionar as práticas educativas no campo da arte, reduzidas ao longo do tempo a um esvaziamento mecânico, exaurido dos ideais tão belamente sonhados por inúmeros investigadores.

John Dewey — principalmente — no início do século XX e Viktor Lowenfeld — com suas descobertas sinalizadoras de caminhos para muitas gerações de arte educadores —, foram deixados para trás. Muitas vezes até hoje mal compreendidos, esses e outros autores viraram passado, quando a era da pós-modernidade se instalou, advogando novos paradigmas para um novo tempo.

Sem dúvida surgiram perguntas fundamentais, afinal, dizia-se – será que as práticas educativas da Livre Expressão poderiam dar conta de experiências significativas de aprendizagem no contato com a Arte?

Essa e outras perguntas em grande rebuliço engrossaram a onda gigantesca que se levantou nas últimas décadas do século XX entre arte educadores, sacudindo o marasmo enfadonho dos restos mortais do Modernismo e abrindo novas e fecundas frentes de reflexão e ação críticas.

Um problema comum aos movimentos históricos em geral pode ser vulgarmente conhecido como o ato de “jogar o bebê fora junto com a água da bacia”: tudo que se aprendeu, mal ou bem com as propostas modernistas, tinha que ser substituído e deixado de lado.

Ana Mae formou-se dentro do Modernismo e nunca deixou de questionar e investigar seus pressupostos, guiada pela pesquisa incansável de tudo que podia ler, estudar, visitar, escrever e realizar concretamente em nosso país e em outros lugares por onde andou.

Seu olhar para a História do Ensino da Arte, em seus meandros e implicações de todos os tipos, assegurou-lhe o exercício cumulativo de um pertencimento à cultura brasileira em constante diálogo com a produção de outros países. Assim seu olhar foi aos poucos se formando na dupla articulação entre, de um lado, o reconhecimento e estudo de raízes brasileiras do pensamento relacionado à educação e ao ensino da Arte e, de outro, a observação atenta e crítica dos movimentos contemporâneos e iniciativas forjadas em outros lugares do mundo.

O fio condutor da investigação histórica foi postulado por ela num posicionamento arguto, consciente das contribuições frutíferas do passado em conversa com as realidades do presente. Esse fio condutor foi em grande medida responsável pela sua síntese visionária da Proposta Triangular. Sem nunca jogar fora o bebê com a água da bacia, pode amalgamar ensinamentos de seus mestres (Paulo Freire e Noemia Varela liderando uma lista grande de pensadores brasileiros, por exemplo) com seus questionamentos e aprendizagens junto às experiências pós-

modernas mundo afora, transfigurando-os à luz de seu conhecimento da História do ensino da Arte, contexto maior que fundamenta seu agir e pensar.

Numa formulação simples e ao mesmo tempo extremamente complexa, a Abordagem Triangular é uma criação particular, ao estabelecer que não se aprende arte apenas fazendo, mas que a produção artística significativa de aprendizes depende de um exercício crítico e estético no contato com obras de arte produzidas ao longo da História da humanidade, cuja compreensão depende por sua vez dos contextos significativos em que foram criadas. Então a experiência de aprender Arte se faz na confluência desses três eixos de aproximação e ação investigativa.

Como?

A meu ver, a principal contribuição da Abordagem de Ana Mae é justamente não criar uma metodologia, como fizeram outros tantos arte educadores.

Ninguém pode ensinar “como” a ninguém. Um arte educador precisa de uma formulação sólida de princípios para guiar seu próprio caminho metodológico. Uma estrutura que delimite os contornos de sua área de conhecimento. Que abra possibilidades de ação a partir da compreensão da natureza de seu objeto de estudo em suas múltiplas relações em diversos níveis de realidade. Precisamente o que propicia a Abordagem Triangular.

Enquanto estrutura de possibilidades, caracteriza o fenômeno da Arte como objeto de conhecimento na sua especificidade, distinguindo-o de outros objetos de conhecimento. Imagino que desde o início da humanidade, mesmo exercendo as mais diferentes funções dentro do conjunto de cada cultura humana, o fenômeno que hoje chamamos Arte sempre foi aprendido, ensinado e transmitido por meio da produção de formas, da leitura dessas formas e do pensamento que as contextualiza, relacionando-as entre si (MACHADO, 2010, p. 68).

Lembro sempre de meu pai citando um autor — desse, infelizmente, não me lembro o nome... — que dizia que nada é novo, mas “o arranjo dos dados conhecidos, sim, esse é novo”.

Na História do ensino da Arte no Brasil o “arranjo” da Abordagem Triangular é completamente novo e original: “[...] delimita os contornos do conhecimento artístico,

estruturando um campo de ações que conduzem processos de aprendizagem, específicos dessa forma de conhecimento humano” (MACHADO, 2010, p. 72).

Numa reunião de professores em uma escola, o arte educador não precisa mais dizer, por exemplo, que o objetivo de seu trabalho com os alunos é “desenvolver a criatividade”. A partir de sua compreensão da Abordagem Triangular poderá formular respostas mais precisas e fundamentadas a seus colegas. E em muitas outras situações, como preparar suas aulas e assim por diante.

Leituras

Fui aos poucos percebendo que a Abordagem Triangular contém variados triângulos, tantos quantos forem as situações de aprendizagem criadas ao longo de uma prática educativa

O educador, os alunos e o ensino da Arte. Aquele educador, aqueles alunos e aquela aula. Os alunos, a escola e a intenção do educador. A Arte, o mundo e a produção escolar. O artista, sua vida e sua obra. A cultura popular, as vanguardas contemporâneas e os conceitos de Arte. A Arte, a Natureza e a Cultura. E assim interminavelmente. Tal multiplicidade e multiplicação de triângulos é fruto de uma estrutura flexível, aberta, que convida à invenção de cada prática, em cada momento, em cada situação educativa.

Apenas como um exemplo, o Encontro Internacional Boca do Céu de contadores de histórias, sobre o qual discorri em outro artigo (MACHADO, 2010, p. 64-79), foi criado a partir de uma determinada compreensão da estrutura da Abordagem Triangular. A pergunta — de quantos modos é possível aprender sobre a Arte de contar histórias? — estruturou uma proposta arte educativa que dispõe três eixos de ações a configurar todas as edições do Encontro, desde 2001. As *oficinas* — produção “ com a mão na massa” de ações narrativas pelos participantes, as *apresentações de diversos tipos de narradores* propiciando as leituras/ escuta/ apreciação de arte narrativa em ação e as *palestras, trocas e relatos de experiências* como situações de reflexão a contextualizar as mais variadas questões narrativas.

O “como fazer” esse Encontro foi possível a partir de uma certa leitura da Abordagem Triangular, entendida não como normativa, ou palavra de ordem ou modismo contemporâneo a ser seguido (ou contestado). E sim percebida na sua particularidade mais fundamental, instigante, jamais prescritiva. Durante uma semana a composição inter relacionada de atividades dentro dos três eixos propostos pode oferecer experiências que se sintetizam no centro de cada triângulo, ou seja, na percepção de cada participante do Encontro.

O eixo LEITURA passou na minha investigação a ser nomeado de Leituras designando não apenas a leitura da obra de arte, mas infinitos exercícios perceptivos de variadas formas de realidade.

Nenhuma novidade para Ana Mae, que ainda na época de pleno reinado do Modernismo, já propunha exercícios de percepção aos alunos da Escolinha de Arte de São Paulo, no início da década de 70. Disso me lembro muito bem.

Então a germinação da Abordagem Triangular já estava lá, na ação educativa de Ana Mae, desde sempre, em seus constantes questionamentos e experimentações, a fazer perguntas na direção do porvir.

Quando comecei a multiplicar os triângulos que podem estar contidos dentro da Abordagem Triangular foi como enveredar por uma trilha de liberdade, com um sentimento de alegria a me guiar: “Seja lá o que for que as pessoas disserem para você, a vida diz respeito à alegria e se você perder isso, então...” (SHAH, 2016, p. 9).

Percebi essa ação não como mero exercício intelectual, mas como algo útil no aprofundamento de minha compreensão dos inúmeros níveis e articulações da prática docente. Antes de mais nada como uma espécie de libertação do enfadonho pensamento linear — em que “isto mais isto é igual àquilo” — que sufoca os planejamentos: o que me deixa livre, a mim e aos alunos, para fazer perguntas e tecer relações ao sabor de cada particular processo de conhecer. Processo que não é livre no sentido de uma “livre expressão”, como algo que viria de dentro, como se “dentro” fosse uma fonte mágica, inesgotável e autogeradora.

Mas livre por ter feito, digamos, uma bicicleta, modelo x, época y, que compreendi ser constituída por elementos semelhantes ou diferentes de outras bicicletas de outros modelos e épocas. Essa bicicleta foi-me apresentada de tal modo que pude aprender o que é necessário fazer para colocá-la em movimento, ou parar. Conhecendo dados de “contexto e funcionamento” posso ter a liberdade de sair pedalando como quiser, mundo afora. Me perdoem a metáfora óbvia demais.

De qualquer modo, essa e muitas outras leituras dessa Abordagem têm sido feitas por arte educadores que, ao se meterem a investigá-la, tem descoberto particulares tesouros que transformam seu modo de trabalhar.

Relata Lucia Gouvêa Pimentel:

Em sua dissertação de mestrado em Artes, *Ensino de Artes: entre a imagem e a ação*, Sâmara Carbonari Santana demonstra como o trabalho com Artes Visuais a partir da Abordagem Triangular ganhou um novo significado para ela, enquanto professora, e para os alunos que participaram de um projeto de criação de vídeos.

Em dois projetos — Máquinas e VídeoArte — feitos com alunos de uma escola particular de Belo Horizonte, criou metodologias que contemplavam o que ali era feito tradicionalmente nas aulas de Arte e propôs novos direcionamentos para outros trabalhos.

A autora considera que, naquela escola, o ver e o fazer já eram contemplados, mas ficava uma lacuna no contextualizar. Ao propor os projetos levou em consideração o que já vinha sendo feito e acrescentou a contextualização de forma a que suas aulas fizessem significativa diferença no modo como os alunos consideram as aulas de Arte.

[...]

O projeto Vídeo Arte teve como objetivo propor a produção de um vídeo em grupo, mas com o prévio contato com produções audiovisuais feitas por artistas e com o estudo da contextualização dos ambientes dos alunos (PIMENTEL, 2010, p. 213).

O eixo da Produção

A produção da Abordagem Triangular tem a marca do processo coerente e íntegro de uma vida em constante movimento de abertura incondicional para o conhecimento.

Luta política, embates ideológicos, encantamento na fruição da Arte, textos com formulações explosivas, falas candentes e defesas militantes a favor do digno estabelecimento da Arte Educação no Brasil, tudo isso se combina na constituição de

uma trajetória na qual a Abordagem Triangular floresceu, entre muitas outras ações importantes.

Sua frutificação, no entanto, depende dos arte educadores brasileiros.

Certamente essa possibilidade não tem nada a ver com a ideia bastante difundida de “aplicar” a Abordagem, o que não faz o menor sentido. Muito menos tem a ver com certas críticas estéreis que visam reduzi-la por meio de visões inconsequentes, assimilando-a, por exemplo, à releitura de propostas estrangeiras.

“Os cães ladram e a caravana passa”. Lembrei-me desse outro dito popular, não por acaso...

A ideia da caravana é eloquente aqui como referência a um movimento constante, perene, profundo, que atravessa os tempos da Humanidade desde que o mundo é mundo.

O mundo pode estar de cabeça para baixo, como esse em que vivemos hoje: às vezes quase duvido de que faz sentido continuar acreditando em valores humanos como a integridade e a beleza. Só que toda vez que irrompe na História uma invenção genuína do espírito humano, parece que nos conecta com possibilidades de transformação, com a força criadora que as anima. Uma epifania, como diria Gilbert Durand.

A luz do sol está, sempre esteve, brilhando no que chamamos às vezes de “alto do céu”.

Cabe a cada folha tragá-la e traduzi-la em verde novo.

A Abordagem Triangular é uma dessas folhas que traga a História do Ensino da Arte e questões do passado e do presente, como parte de uma experiência de pesquisa e fruição artística que traduz em verde novo, como autêntica produção de conhecimento, uma possibilidade de luz.

Que por sua vez poderá continuar a alumiar tantos outros trajetos de arte educadores brasileiros, desde que se disponham a procurar em si mesmos o caminho de produzir, apreciar e contextualizar seus conhecimentos de Arte.

Como fez Ana Mae durante toda sua vida. Com alegria.

São Paulo, 19 de fevereiro de 2017

Referências

MACHADO, Regina. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da Abordagem Triangular. In: BARBOSA, Ana Mae Barbosa; CUNHA, Fernanda (Org.). *Abordagem Triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p 64-79.

PIMENTEL, Lucia Gouveia. Fruir, contextualizar e experimentar como possível estratégia básica e possibilidade de diversidade no ensino da Arte: o contemporâneo de vinte anos. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda (Org.). *Abordagem Triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 211-228.

SHAH, Arif. *The mines of light*. Pick and Shovel, LLC, 2016. p. 9.

Regina Machado

Graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1972), Mestrado em Educational Theater - New York University (1981) e Doutorado em Arte e Educação pela USP (1989). Atualmente é Professora Livre-docente aposentada pela Universidade de São Paulo. Professora aposentada de Graduação na área de Licenciatura no Departamento de Artes Plásticas/ECA/USP. Orienta junto a Pós-Graduação no Programa de Artes Visuais na área de concentração Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte no Departamento de Artes Plásticas da ECA/USP. Área de Conhecimento: Arte Educação, Contos tradicionais, Tradição Oral e Literatura Infantil.

E-mail: rtetelam@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/7054236023399474>

*Recebido em 19 de fevereiro de 2017
Aceito em 20 de maio de 2017*

Autobiografia¹

Ana Mae Tavares Bastos Barbosa
(Universidade de São Paulo/Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo/SP, Brasil)

Dividirei a minha vida em cinco momentos, de acordo com o contexto em que vivi: os anos da formação básica; os anos da ditadura; mestrado, doutorado e depois; direção do Museu de Arte Contemporânea; e após a aposentadoria. A morte e a política do país pontuaram minha vida.

Os anos de formação

Nasci no Rio de Janeiro, mas a primeira perversidade da vida comigo foi me tirar dessa cidade maravilhosa. Meu pai, que era um engenheiro elétrico educado nos Estados Unidos, na Universidade de Chicago, morreu quando eu tinha três anos. Minha mãe, que nunca havia trabalhado, conseguiu um emprego em uma cidade muito menor no Nordeste do Brasil, Recife, perto do estado de Alagoas, onde viviam seus pais, mas infelizmente morreu quando eu tinha seis anos. Eu não tinha irmãos e irmãs. Depois que minha mãe morreu, fui morar em uma espaçosa casa em Alagoas com meus avós. Era uma espécie de fazenda na área urbana. Eu podia ter cachorros, galinhas, etc. Criar caranguejos era a minha grande diversão. Eu até tive em uma gaiola, por alguns dias, um jacaré, que foi apanhado em um lago que tínhamos na propriedade. Eu vivi minha infância em um paraíso de frutas e de espaço livre, mas sozinha, sem crianças ao redor. Aprendi a ler sozinha. Meu avô tinha uma biblioteca muito boa, então, quando perceberam que eu podia ler, eu já havia lido alguns livros que não eram apropriados para crianças.

¹ Este texto é a transcrição de uma palestra gravada por Ana Mae Barbosa para o Projeto de História do Ensino da Arte da Miami University (Oxford, Ohio, EUA) em 2002. O texto original em inglês foi traduzido por Maria Helena Wagner Rossi e por Cleyton Anderson Cavalcanti da Silva para ser publicado neste número da Revista GEARTE.

Do primeiro ao sexto ano eu estudei em escolas católicas. Uma delas era tão legal que eu queria ser uma freira, mas, por razões econômicas, ela fechou as portas. A segunda era o oposto; era tão impulsionada por valores de dinheiro e status, que me fez brigar com minha avó para eu mudar para uma escola pública. Eu estava desfrutando de certa liberdade na educação da escola pública, quando novamente minha vida foi alterada pela morte. Meu avô faleceu. Era impossível para a minha avó – à época já idosa – e uma adolescente (eu tinha 14 anos) viverem sozinhas naquela propriedade rural nos subúrbios da cidade. Meu tio que morava em Recife nos levou para viver lá. Fui para uma escola pública muito boa e, apesar da vida tutorada dos adolescentes daquela época, tive uma experiência adolescente festiva, graças à grande família de minha tia, a esposa do meu tio. Seu irmão costumava levar-me a todos os lugares com suas filhas – da mesma idade do que eu. Ainda somos amigas. Uma delas, Clarice, admiro muito. Estudou Arte/Educação depois de um casamento infeliz, já mãe de três crianças. Há quatro anos fiquei muito feliz de ir ao Recife para vê-la receber o maior Prêmio em Arte/Educação do estado de Pernambuco.

Na nossa época, não era usual uma mulher jovem ir à universidade. Foi uma luta convencer minha avó a aceitar meu desejo de estudar na universidade. Havia apenas três cursos importantes a serem seguidos por um aluno excelente: Medicina, Direito e Engenharia. Eu tentei primeiro obter o apoio da minha avó para estudar Medicina. Por razões morais, ela proibiu. Como poderia uma mulher ver corpos nus lado a lado de seus colegas masculinos? Então eu decidi estudar Direito, mas eu precisava de dinheiro para pagar meus estudos. Segundo minha avó, eu tinha que trabalhar para estudar, mas o único trabalho aceitável para a mulher na minha classe social – a velha classe alta economicamente decadente – era ensinar. Eu tinha um diploma de ensino médio (uma espécie de diploma de Escola Normal), que me permitia ensinar na escola primária, mas toda a minha família sabia que eu odiava a ideia de me tornar professora desde que eles escolheram essa modalidade de ensino médio para mim. Ninguém jamais imaginou que eu aceitaria lecionar para pagar o curso de preparação para entrar na Faculdade de Direito. Mas eu aceitei, e essa foi a minha grande sorte na vida. A fim de conseguir um lugar para ensinar nas escolas públicas – que remunerava muito bem naquele tempo – foi necessário passar em um exame difícil. Eu assumi um trabalho temporário de ensino para pagar o curso de

preparação para o exame anual, e os organizadores do curso eram Paulo Freire e sua esposa, Elza Freire. No primeiro dia ele nos pediu para escrever uma redação explicando por que queríamos ser professores. Eu escrevi explicando que eu estava sendo obrigada a lecionar a fim de ganhar dinheiro para estudar na universidade. Na próxima aula ele comentou todos os textos, exceto o meu. No final, eu perguntei sobre o texto e ele disse:

– *Com você eu quero falar em particular.*

Marcamos uma reunião e depois de conversar com ele por três horas eu estava convencida de que a educação poderia ser um processo de liberdade e não aquilo que eu tinha vivido. Paulo Freire converteu-me para a educação. Em seu curso, eu descobri a Arte/Educação com uma professora, Noemia Varela, que era diretora da Escolinha de Arte da qual Paulo Freire era o presidente do Conselho. Ele ainda não era famoso nacionalmente, mas já era localmente muito influente. Ele e Eunice Robalinho, mãe de um amigo meu, continuaram me estimulando a fazer o exame para entrar na faculdade de Direito.

O ano de 1956 foi muito bem sucedido para mim. Tirei o segundo lugar em ambos os exames: para a faculdade de Direito e para o sistema público de ensino e, ainda, tive um namorado que se tornou o meu marido. Somos casados há 42 anos. Temos um filho, que é poeta, com quatro livros publicados e um prêmio nacional de poesia e uma filha, que é arte/educadora, artista e mãe de nossa única neta (um ano de idade), Ana Lia, nossa grande paixão.

A vida estava indo muito bem; eu me casei e escolhi lecionar na Escolinha de Arte do Recife com Noemia Varela e Paulo Freire como orientadores quando a morte novamente mudou minha vida. Minha sogra, já viúva, morreu deixando sete filhos. Ninguém me perguntou se eu poderia tomar conta deles. Como meu marido era o filho mais velho e o único casado, foi dado por certo que devíamos ter a responsabilidade de criar as crianças. Eu era persistente em continuar trabalhando e acredito que o trabalho na Escolinha salvou a minha vida, que era um inferno nessa época.

A Escolinha de Arte do Recife pertencia ao Movimento Escolinhas de Arte, liderado por Augusto Rodrigues, um artista. Foi a primeira institucionalização da Arte/Educação modernista no Brasil. A primeira Escolinha foi criada em 1948 no Rio de Janeiro, a capital do país na época. Quando comecei a trabalhar, o movimento tinha 12 filiais, mas quando criei, em 1965, a Escolinha de Arte de Brasília, a nova capital do Brasil, já havia 132 Escolinhas. Tive uma alta posição na Escolinha do Recife, depois que Noemia Varela foi trabalhar na Escolinha do Rio de Janeiro. Fui responsável pelas atividades da Escolinha na Universidade Federal de Pernambuco, incluindo o ensino de uma disciplina em Arte/Educação. Herbert Read e Lowenfeld eram os autores dominantes em nossos cursos para professores.

Depois de sobreviver por seis anos à pressão da família do meu marido, especialmente tias e tios que nunca ajudavam, mas criavam batalhas para nos envolver, minha vida começou a ser dirigida pela política do país sob uma ditadura militar muito dura.

Os Anos da Ditadura – depois de 1964

Apesar de meu marido e eu nunca termos estado envolvidos com a Realpolitik², tivemos amigos envolvidos e foi muito triste para nós vê-los na prisão ou ter que deixar o país. Por exemplo, Paulo Freire deixou a prisão para ir ao exílio no Chile.

Em 1965, decidimos aceitar empregos na recém-criada Universidade de Brasília. Um de seus criadores, o educador Anísio Teixeira, tinha sido aluno de John Dewey. Nós levamos conosco nosso filho, um irmão e duas irmãs do meu marido – uma grande família para um jovem casal. Mas, apesar das dificuldades, eu estava fascinada em viver em um prédio de Oscar Niemeyer.

Na Universidade de Brasília criei uma Escolinha de Arte. Foram necessários oito meses para preparar o prédio e os professores. Foi uma experiência fantástica.

² NdT – Na Enciclopédia Britânica, o verbete Realpolitik é definido como: “política baseada em objetivos práticos e não em ideais. A palavra não significa ‘real’ no sentido dado na língua inglesa, mas, sim, conota ‘coisas’. É uma política de adaptação às coisas como elas são. Realpolitik sugere, assim, uma visão pragmática, sem sentido, e um desrespeito às considerações éticas. Na diplomacia, muitas vezes é associado à busca implacável, embora realista, do interesse nacional”. Fonte: <<https://www.britannica.com/topic/realpolitik>>. Acesso em: 31 de jul, 2017.

Tudo na pequena escola deveria ter um bom design. O diretor do Instituto Central de Arte era um arquiteto “bauhausiano”, Alcides da Rocha Miranda. Lá, eu organizei a primeira conferência sobre Arte/Educação em uma universidade brasileira.

No entanto, uma semana antes da inauguração da Escolinha, o exército invadiu e fechou o campus da Universidade. Os 230 professores foram demitidos. Voltei para Recife, grávida, para ter minha filha. Meus colegas da Escolinha foram muito simpáticos, mas toda a atmosfera da cidade era muito repressiva.

Decidimos mudar para São Paulo, uma cidade maior. Lá, meu primeiro trabalho foi ensinar arte em uma escola primária Montessori, mas logo me juntei a um grupo para criar uma Escolinha de Arte.

Era uma escola experimental. Nós pesquisamos sobre o ensino por meio de projetos e interdisciplinaridade entre as artes. No meu primeiro livro – *Teoria e Prática da Educação Artística* (1975) – há um capítulo sobre nossas pesquisas. Paulo Freire, já em Genebra, fornecia livros e orientação. Sua filha trabalhou comigo. A única perturbação na vida era uma doença do meu filho, que marcou minha alma muito profundamente. Tenho certeza de que ele não teria sobrevivido sem sequelas se não estivéssemos vivendo em São Paulo, um centro médico mais avançado. Ser consciente desse fato me ajudou a me adaptar e amar São Paulo.

Dessa vez, o esforço familiar concentrou-se em dar condições para o meu marido escrever sua tese de doutorado.

Meu primeiro encontro com a comunidade internacional da Arte/Educação foi em 1970, no congresso da InSEA³, em Coventry, na Inglaterra, organizado pela presidente da InSEA, Eleanor Hipwell. Não consegui ler meu artigo, porque meu inglês era terrível, como ainda é. Uma professora brasileira, Lea Elliot, o leu para mim. Não consegui interagir com colegas internacionais, mas o congresso estimulou-me muito para prosseguir em novos estudos. Éramos mais ou menos 12 brasileiros no congresso. Nós fundamos em Coventry uma filial brasileira da InSEA, a SOBREART.

³ NdT – InSEA é a sigla da International Society for Education through Art (Sociedade Internacional de Educação pela Arte): <http://www.insea.org/>.

A presidente, autoeleita, era esposa do governador do Rio de Janeiro (escolhido pela ditadura militar), que estava lá representando a Escolinha de Arte de Augusto Rodrigues. Ela foi presidente por 14 anos, usando a associação apenas para a sua causa.

Mestrado, doutorado e após

Em 1971, comecei a procurar como me inscrever em um programa de mestrado no Brasil. O preconceito contra a Arte/Educação era terrível. Uma historiadora abriu uma pequena possibilidade para mim. Ela me aceitaria no programa de mestrado se eu trabalhava sozinha, porque não sabia nada sobre Arte/Educação.

Entretanto, meu marido recebeu uma espécie de bolsa de pós-doutorado para ir à Universidade de Yale. Eu tentei uma bolsa no Brasil, mas recebi uma carta do Ministério da Educação dizendo que eles não reconheciam a Arte/Educação como um campo de pesquisa. Eu guardo essa carta até hoje. Em Yale, fiquei feliz por ser convidada a colaborar no programa de Português. Eu dei um curso sobre cultura brasileira, recebendo dinheiro suficiente para pagar minhas taxas no Southern Connecticut State College.

No começo, tive uma experiência esquizofrênica. Em Yale, os alunos de classe alta me tratavam como uma rainha. Ao final de cada aula me convidam para almoçar, ofereciam-se para retirar livros na biblioteca, e assim por diante, enquanto na escola de classe média – a Southern Connecticut State College – o reitor me recebeu perguntando, muito educadamente:

– *Posso perguntar a você quem vai pagar o seu curso?*

Eu disse: – *Eu mesma.*

Então ele continuou: – *É minha obrigação avisá-la que provavelmente você vai desperdiçar seu dinheiro, porque sei que os padrões de educação da América do Sul são muito baixos e os nossos padrões, muito altos.*

– *Eu vou tentar, respondi.*

Tive alguma dificuldade em ser aceita pelos colegas. Eu era transparente para eles. Eu não existia. Provavelmente, eles me viam como mais uma latino-americana para competir com eles. Eu tive dois professores maravilhosos no Southern Connecticut State College: George Harrington, que era meu conselheiro e me ajudou a superar a resistência dos meus colegas de classe, e Robert Saunders, meu querido amigo até hoje. Nunca fiz um curso com Robert Saunders, mas Harrington me aconselhou que eu procurasse a sua orientação para minha tese sobre *História da Arte/Educação no Brasil: das origens ao Modernismo*.

Anos depois (1984), ele me ajudou a organizar a primeira Conferência sobre História da Arte/Educação, aconselhando-me a convidar Arthur Efland e Foster Wygant. A conferência antecedeu alguns meses a 1ª Conferência da Penn State⁴ sobre História da Arte/Educação. Organizei mais dois eventos em História, um em 1986 na Bahia e outro na Universidade de São Paulo em 1989.

No final do primeiro semestre do Programa de Mestrado, George Harrington indicou meu nome para representar o Southern Connecticut State College, com meu artigo para sua disciplina, no congresso mundial de InSEA em Zagreb. Dessa vez eu pude ler e discutir o meu texto, mas tive pouco contato com os colegas. Meus filhos tiveram uma intoxicação alimentar que os levou ao hospital em Zagreb.

De volta ao Brasil, publiquei minha tese e venci um concurso para lecionar na Universidade de São Paulo, que precisava de professor para duas disciplinas em Arte/Educação no novo curso de Licenciatura em Artes Plásticas, criado pelo governo federal para preparar professores de Educação Artística, matéria obrigatória por lei da 1ª à 8ª série (Lei 5692/1971).

Em 1977 meu marido foi contemplado com a Bolsa Guggenheim e escolheu ir para Harvard. Mesmo sem bolsa, eu iniciei meus estudos para o doutorado na Universidade de Boston (BU), no Programa de Educação Humanista (não existe mais). Não havia doutorado em Arte/Educação na BU naquela época. Uma Fundação em São Paulo (FAPESP) pagou a taxa de matrícula. Foi um *tour de force*. Peguei

⁴ NdT – Universidade Estadual da Pensilvânia, Estados Unidos.

todos os 12 cursos e submeti minha proposta de tese em um ano, porque meu marido poderia ficar apenas um ano fora de São Paulo. Na cultura brasileira naquela época não concebíamos que uma mulher pudesse ficar longe de casa, sozinha, em benefício de sua carreira. De volta ao trabalho em São Paulo, escrevi a tese sobre a *Influência Americana sobre Arte/Educação Brasileira: Walter Smith e John Dewey*. Em seis meses voltei para o exame. Eu tinha pressa dessa vez, porque a USP me prometeu criar um curso de Pós-Graduação em Arte/Educação assim que eu tivesse meu doutorado. Eu fui a primeira doutora em Arte/Educação no Brasil e a única por dez anos.

No entanto, a criação da linha de pesquisa em Arte/Educação no Programa de Pós-Graduação em Artes só foi possível em 1983, e em 1989 meus primeiros alunos obtiveram seus doutorados. Uma das mais brilhantes, Regina Machado, é hoje responsável pelos programas de Arte/Educação, Pós-Graduação e Extensão da USP.

É uma pena que no Brasil tenhamos hoje apenas três programas de pós-graduação em Arte/Educação: O programa que criei na Universidade de São Paulo, outro, criado por uma ex-aluna minha, Analice Pillar, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e outro na Universidade Federal de Santa Maria, coordenado pelo professor Ayrton Dutra Corrêa que atualmente está fazendo o pós-doutorado na USP sob minha orientação. Para obter um lugar nesses programas é uma luta, porque temos aproximadamente 132 cursos de graduação no país.

A minha impressão sobre as universidades americanas mudou muito para melhor depois da minha experiência na Universidade de Boston (BU). Foi Paulo Freire quem me aconselhou a estudar lá, porque conhecia minhas preocupações políticas. Os professores eram politicamente informados e a preocupação social sempre estava presente nas salas de aula. Fiquei intrigada; ou os Estados Unidos tinham mudado muito em cinco anos ou a Universidade de Boston era realmente diferente do formalismo de Yale e da competitividade do Southern Connecticut State College. Ser uma estudante estrangeira na BU era um desafio. Professores e colegas frequentemente questionavam sobre igualdade de direitos, racismo, pobreza, etc. em ambos os países. O respeito pela pluralidade, mesmo que teórico, era um imperativo. Tenho a fantasia de que o multiculturalismo nos EUA começou na BU. Pelo menos

meu multiculturalismo começou lá. Eu me tornei amiga de uma grande professora, Nancy Smith, que me enviou para fazer cursos na Mass College of Art⁵. Al Hurwitz, nesse tempo dirigindo a Arte/Educação das escolas públicas de Newton, foi muito amigável. Ele me convidou para escrever meu primeiro artigo para uma revista em inglês e meu primeiro capítulo em um livro em inglês. O artigo foi publicado na revista *Art Education*. O capítulo *Brazil: emphasis on the new* foi publicado no livro *Art in Education: an international perspective*. Isso deu alguns problemas aos editores – Al Hurwitz e Robert Ott – porque a editora achou que era muito político. Naquele tempo, nos Estados Unidos, as relações entre Arte/Educação e Realpolitik não eram uma preocupação. Mas Robert Ott defendeu meu capítulo sob o argumento das diferenças internacionais. No meu ano de doutorado, além de estudar muito, dei várias palestras na BU, em Harvard e em outros lugares sobre arte e cultura no Brasil. Naquela época, as pessoas nos Estados Unidos estavam interessadas na América Latina.

Em 1980 a ditadura estava no seu fim. O governo era militar, mas não tínhamos mais tortura. Os setores da educação estavam politicamente e conceitualmente desorganizados, então eu ousei tentar organizar os educadores de arte. Pedi ao diretor da Escola de Comunicações e Artes, um homem aliado à ditadura, permissão e dinheiro para organizar um seminário sobre Arte/Educação, muito modestamente designado Semana de Arte e Ensino. Ele concordou, porque, como me disse depois, pensou que a Arte/Educação só interessaria a poucas pessoas. Sendo assim, ele imaginou um pequeno encontro. Tivemos 3.000 educadores de arte de todo o país. Viajei muito ao redor do país para criar outras Associações Estaduais. Para essa conferência obtive grande apoio dos colegas que trabalhavam em Comunicação, especialmente os jornalistas. Eles sempre ajudaram mais a Arte/Educação na USP do que os artistas e historiadores da arte.

Em 1982 desenvolvi meus estudos de pós-doutorado sobre Marion Richardson na Inglaterra. Foi a primeira vez que deixei a família, ficando sozinha em Birmingham por seis meses. Foi uma experiência difícil, mas reconstrutiva. Antes disso, eu nunca pude pensar que poderia viver sozinha. Meu marido e minha filha de 15 anos ficaram

⁵ NdT – Massachusetts College of Art and Design, Boston, Estados Unidos.

comigo nos últimos seis meses. Foi a primeira vez que meu marido me seguiu, uma situação muito difícil, porque ele estava acostumado a ser a pessoa que conta, a pessoa importante. Eu sempre o segui. Na Inglaterra, meus amigos eram David Thistlewood, John Swift, Rachel Mason, Sheila Paine e um grupo de estudantes brasileiros na School of Art. Os estudos críticos e multiculturalismo estavam muito vivos nesse momento.

De volta ao Brasil participei muito ativamente da redemocratização do país.

Dirigi com Claudia Toni e Gláucia Amaral o primeiro projeto ou primeiro evento do primeiro governo eleito no estado de São Paulo após 20 anos de ditadura. Foi o Festival de Campos do Jordão. Antes, era apenas um festival de música para poucos estudantes de música talentosos. Organizamos um Festival Multicultural e Multimídia com oficinas e cursos para 400 professores de arte de escolas públicas do estado de São Paulo. Durante 15 dias os professores viveram juntos em dormitórios, fazendo, pensando e vendo arte. Foi uma espécie de introdução dos professores de arte ao início da Arte/Educação pós-moderna. Damos grande ênfase ao contexto e às análises de obras de arte. Tivemos dois críticos em residência para ajudar a compreensão das exposições. Concertos, filmes, teatro e dança eram apresentados todas as noites ao público em geral, mas planejados para a apreciação dos professores. Foi o início da Abordagem Triangular, que nós sistematizamos e pesquisamos depois no Museu de Arte Contemporânea, quando fui sua diretora. Esse festival teve uma grande visibilidade na mídia. Os dois maiores jornais de São Paulo tomaram diferentes lados; um ficou entusiasmado com nosso trabalho e o outro publicou apenas severas críticas.

Eu detestava ser o centro das atenções, então deixei minha posição no novo governo e voltei para a Universidade, onde eu pude trabalhar criando cursos de extensão para professores da Secretaria de Educação e um curso de especialização, uma espécie de curso de pós-graduação sem tese para professores – muito bem-reconhecido e funcionando até hoje. A Universidade de São Paulo foi o centro de reconstrução da Arte/Educação para a democracia.

Em 1984, tivemos no Brasil um congresso mundial da InSEA, organizado pela esposa do ex-governador do Rio durante a ditadura. Por razões políticas, não fui convidada a colaborar. Ela até me proibiu de ter, no congresso, a noite de autógrafos do meu quarto livro, *Arte/Educação: conflitos/acertos*. No entanto, meus amigos e alunos organizaram uma sessão de autógrafos fora do congresso, em uma galeria de arte na mesma universidade que abrigava o congresso. Foi o meu livro mais bem sucedido. Quase toda a edição foi vendida naquela noite.

Naquele congresso fui eleita para o Conselho Mundial da InSEA, no qual servi durante seis anos, antes de ser eleita presidente, graças à indicação de Elliot Eisner (de 1991 a 1993). Eu era, até então, a única pessoa originada de um país não hegemônico a presidir a InSEA. Tive um grande apoio do Canadá, França, Estados Unidos, mas tive alguns momentos ruins com a oposição da Inglaterra e da Austrália. Nunca procurei explicações para essa oposição; apenas trabalhei para duplicar a adesão de associados e tornar as regras da InSEA mais flexíveis, pois países pobres não podem seguir as regras que os ricos estabelecem.

Graças à InSEA, conheci aqueles que hoje são meus melhores amigos nos Estados Unidos: Maryl De Jong, Pat Stuhr, Julie Lindsey, Larry Kantner, Michael Parsons, Mary Stokrocki.

A direção do Museu de Arte Contemporânea – MAC USP

Em 1986, fui convidada para ser a Diretora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, o segundo mais importante museu de arte do Brasil e a mais importante coleção europeia de arte moderna e contemporânea da América Latina.

Fui bem sucedida em captar recursos para construir um novo prédio para o museu, ampliar a coleção e iniciar uma coleção de gravuras americanas contemporâneas. Larry Rivers, Alex Katz, Ed Paschke, Frank Stella, Claes Oldenburg e Tom Wesselmann produziram gravuras especialmente para o Museu.

Exposições

Em sete anos (1986-1993) eu idealizei e organizei mais de 200 exposições, sendo curadora de shows de artistas como Christo e Barbara Kruger e de vários artistas brasileiros para serem enviados para países da América Latina e Estados Unidos. Sob minha direção, o MAC recebeu todos os anos o prêmio da melhor exposição.

Política multicultural

Desenvolvi uma política multicultural no MAC. Foi o primeiro museu no Brasil a apresentar uma exposição de um artista americano negro, Jacob Lawrence. O MAC conseguiu montar pelo menos uma exposição por ano sobre os códigos culturais e estéticos do outro. Tivemos o projeto Estética das Massas, que exibiu designers de carnaval, arte popular, arte produzida por pessoas de classes socialmente desfavorecidas, arte tradicional, etc.

Eu publiquei dois artigos em inglês: *Cultural identity in a dependent country: the case of Brazil*, no livro *Beyond multicultural Art Education: international perspectives*, editado por Doug Boughton e Rachel Mason (Munchen; New York: Waxmann, 1999, p. 185-199). Ainda, *Art in Brazil: several minorities*, no livro de Phoebe Farris-Dufrene *Voices of Color: art and society in the Americas* (New Jersey: Humanities Press, 1997, p. 65-71) e um livro em português (*Tópicos utópicos*, 1998) sobre as exposições multiculturais no MAC sob a minha direção. Os artistas e os historiadores da arte foram muito contra essa política multicultural, mas eu ganhei o Grande Prêmio de Crítica de Arte em 1989.

Arte/Educação no Museu de Arte Contemporânea

Organizei um Departamento de Arte/Educação (12 professores), que se tornou o líder da reconstrução do ensino da arte no Brasil. O Departamento de Arte/Educação trabalhou com sucesso em parcerias com outras instituições como a Secretaria de Educação de São Paulo (sob direção de Paulo Freire) e diversas fundações. Em sete anos, o Departamento recebeu a visita de mais de 70 especialistas estrangeiros em Arte/Educação para dar cursos e palestras. Organizamos o primeiro congresso

nacional para discutir o ensino de arte nas universidades, que encerrou afirmando a necessidade de uma avaliação formal e oficial do sistema em todo o país. Em 1989 eu organizei outro Congresso, dessa vez para defender a obrigatoriedade da Educação Artística, que estava em perigo. Uma nova lei federal planeja tirar a arte das escolas. Tivemos 49 professores de arte de fora do país e 1.200 professores de arte brasileiros nesse congresso.

Publicamos o primeiro livro de um museu brasileiro para ensinar pessoas sem acesso à educação formal sobre as obras de arte da coleção. Iniciamos uma coleção de arte para crianças muito bem sucedida até agora.

Criamos uma exposição permanente para cegos e vários projetos para crianças em situação de rua e outras pessoas marginalizadas.

Nas universidades do Brasil, o reitor é eleito dentre os professores titulares. Eu participei ativamente das eleições em 1993, trabalhando para um candidato que perdeu. O novo reitor me despediu do Museu. Fiquei sabendo pelos jornais. Eu voltei para o Departamento, mas por que eu tinha brigado publicamente com o novo reitor, não fui bem recebida. Decidi aposentar-me.

Após a aposentadoria

Continuei dando cursos no Programa de Pós-Graduação e orientando estudantes. Atualmente tenho seis alunos de doutorado, dois de mestrado e um pesquisador de pós-doutorado sob minha orientação.

Em 1994, tornei-me Presidente da Comissão de Especialistas de Ensino de Artes e Design do Ministério da Educação. Decidimos preparar o instrumento de avaliação dos cursos de artes. Planejamos quatro encontros com todos os reitores, diretores e representações de professores de todas as universidades brasileiras. Nós consultamos todos os cursos de artes no país. Entregamos nosso projeto de avaliação aprovado por todas as universidades ao novo governo e nos demitimos.

De 1995 a 1997 fui presidente da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – para artistas, historiadores de arte, curadores, conservadores e

educadores de arte (ANPAP). Em 1996 eu organizei o Congresso da ANPAP na USP. Mesmo aposentada, recebi um grande apoio. O presidente, meu inimigo, estava quase no final do mandato.

Em 1997, publiquei um livro⁶ como resultado de uma pesquisa que fiz nas dissertações e teses sobre Arte/Educação no Brasil de 1981 a 1993 (80 trabalhos) à procura das influências estrangeiras na mudança do paradigma modernista para o pós-moderno. Elliot Eisner, Brent e Marjorie Wilson, Ralph Smith, Vincent Lanier, Robert Ott, Robert Saunders, Edmund Feldman, Rudolf Arnheim foram os americanos mais citados, juntamente com os britânicos Herbert Read e David Thistlewood. Eu publiquei seus artigos mais influentes e o artigo *Um dia escolar na vida de uma menina navajo*, de Mary Stokrocki, desconhecida até então no Brasil, mas que eu gosto muito. Fiquei motivada pelo fato de ter encontrado apenas uma tese sobre cultura indígena e precisávamos de uma participação maior da mulher no livro.

Em 1993/4 eu criei um Núcleo de Cultura e Extensão para a Promoção da Arte em Educação, interinstitucional e interdisciplinar, na Universidade de São Paulo. É coordenado agora por Regina Machado, e eu coordeno lá um curso baseado na Abordagem Triangular.

A Abordagem Triangular foi a primeira abordagem metodológica pós-moderna a ser pesquisada no Brasil. Eu a sistematizei e pesquisei suas possibilidades no MAC, em escolas públicas e privadas, com diferentes classes sociais. Em 1997, o governo estabeleceu o currículo nacional. Eles usaram a Abordagem Triangular, mas mudaram as designações para não reconhecer a história. Destruir a história para subjugar os professores era a agenda oculta do professor espanhol que desenhou o currículo nacional do Brasil. Ele foi orientador da dissertação da filha do então presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso. Eles determinaram três componentes: criação, apreciação e contextualização, enquanto a Abordagem Triangular considera: fazer, ler a obra de arte ou a imagem e contextualizar. Meus ex-alunos do Ministério me convidaram como consultora, mas não tiveram a última palavra.

⁶ NdT - Arte-Educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

Em 1997 eu lecionei por um período na Universidade Estadual de Ohio. Ainda tenho muitos amigos lá, Pat Stuhr, Michael Parsons, Arthur Efland, Don Krug, Christine Morris, Lonnie Holley, Vesta Daniel e Jacqueline Chanda (que não está mais lá). O convite foi um tipo de prêmio de consolação. Um amigo me indicou para enviar meu currículo para o comitê de seleção do cargo de presidente do Departamento. O reitor e Terry Barret vieram ao Brasil para entrevistar pessoas com quem trabalhei, etc. No final, não fui escolhida, mas o prêmio de consolação foi muito estimulante.

Este ano eu vou publicar três livros. Um deles é sobre o pós-modernismo; outro é baseado em cinco programas sobre Arte/Educação para TV que eu coordenei – foi lançado em 1999 com grande sucesso. O último é sobre um artista brasileiro, Alex Flemming.

No ano passado (2001) fiz a curadoria de uma exposição de Alex Flemming para o Centro Cultural Banco do Brasil, um novo e prestigioso espaço cultural. Foi uma espécie de curadoria de diálogo, que eu vou discutir no próximo Congresso Mundial da InSEA este ano, em agosto, em Nova York.

Minhas pesquisas sobre História da Arte/Educação continuam.

Eu dei palestras por todo o mundo; a mais difícil foi no Museu de Arte Moderna (MoMA) de Nova York, devido à imensa importância que os artistas do Brasil atribuem a esse museu. A mais assustadora, mas ao mesmo tempo a mais agradável, foi essa.

Autobiografia é avaliação de nossa própria vida.

Eu passei?

Ana Mae Tavares Bastos Barbosa

São Paulo, 2002

P.S. Minha felicidade morreu em 2 de julho de 2002, quando minha filha, de 36 anos, teve um acidente vascular cerebral e, como resultado, está sem movimento e sem fala. No entanto, para o nosso consolo, sua cognição não foi afetada. Minha prioridade é ela e sua filha. Ambas estão morando em minha casa.

Continuo trabalhando com entusiasmo na Universidade Anhembi Morumbi em um Curso de Pós-Graduação em Arte, Design e Tecnologia. Em 2006 meu marido, meu companheiro por 46 anos, faleceu.

Quem morreu, ele ou eu?

Parte de mim se foi com ele.

Parte dele restou em mim.

Algumas vezes eu penso com a parte dele em mim e me consolo.

Outras é difícil pensar porque sinto falta da parte que ele levou de mim.

Restaurar a unidade é impossível.

Vou vivendo aos pedaços.

10 de junho de 2008.

Depoimento

BASEADO EM FATOS REAIS

NO FINAL DA DECADA DE 1980 EU COMECEI A DAR AULAS DE ARTES ALEM DAS DE INGLÊS.

QUANDO OUVI FALAR NA TAL DA METODOLOGIA TRIANGULAR, INGENUAMENTE COMENTEI: UEH, MAS NÃO EH ISSO QUE TODO BOM PROFESSOR DE ARTES FAZ?? ATEH ENTÃO EU NÃO TINHA PERCEBIDO O QUANTO MEU APRENDIZADO DE ARTES HAVIA SIDO DIFERENCIADO.

VIAJAMOS MUITO, E MEU IRMÃO E EU SEMPRE FOMOS ALTAMENTE EXPOSTOS ÀS ARTES. LEMBRO QUE AOS 5 ANOS FIQUEI MUITO IMPRESSIONADA AO VER A GUERNICA DE PICASSO, MAS COMO SABEMOS NÃO EH NADA FACIL MANTER CRIANÇAS QUIETAS E FELIZES EM MUSEUS, ENTÃO QUANDO TINHA MINHA MÃE ME DAVA O FOLDER DA EXPOSIÇÃO E ME MANDAVA ACHAR AS OBRAS CORRESPONDENTES ÀS FIGURAS QUE ESTAVAM NO FOLDER. ERA BEM GOSTOSO!! FOI FAZENDO ISSO NO MUSEU EM BERLIM ORIENTAL, QUE AOS 10 ANOS "FUI PICADA PELO MOSQUITINHO DA ARTE". NA ESCOLA SOH PARAVA PROFESSOR DE ARTES SE DEVIDAMENTE APROVADO PELA MINHA MÃE, FOI ASSIM ATEH O ENSINO MEDIO.

NA MINHA DISSERTAÇÃO ESCREVI SOBRE A ABORDAGEM TRIANGULAR, MAS FOI SOH APOS MEU DOUTORADO ME DEI AO DIREITO DE SER MENOS CIÊNTIFICA E MAIS PESSOAL.

EU DEVO TER ESTUDADO COM TODOS OS PROFESSORES DE ARTE DE SÃO PAULO, ALGUNS EXCELENTES OUTROS NEM TANTO. MAS, A SEMENTE DA AT ESTAVA PRESENTE NAS BRINCADEIRAS DA MINHA MÃE COMIGO NOS MUSEUS E NO QUE ELA CONSIDERAVA UM BOM PROFESSOR DE ARTE.

LER, CONTEXTUALIZAR E FAZER ARTE. COMO EU DISSE ANTES ACHAVA QUE TODO BOM PROFESSOR DE ARTE FAZIA PQ APESAR DE TER CRESCIDO EM MEIO AO EXPRESSIONISMO NO ENSINO DA ARTE, MEUS PROFESSORES LIAM, CONTEXTUALIZAVAM E FAZIAM ARTE COMIGO. POR ISSO ACHO ESTRANHO QUANDO DIZEM QUE A ABORDAGEM TRIANGULAR TEM 20 ANOS, ELA PODE TER SIDO SISTEMATIZADA HA 20 ANOS, MAS PARA MIM ELA SEMPRE EXISTIU.

Ana Amália

Ana Amália Tavares Bastos Barbosa

Artista plástica e arte/educadora formada pela Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP/SP), em 1991. Estudou História da Arte na Texas University at Austin, Design na School of Visual Arts e Litografia na Columbia University em Nova Iorque/EUA. Fez diversos cursos extracurriculares no Brasil com professores como Paulo Portella, Carmela Gross, Evandro Carlos Jardim, Carlos Fajardo, Paulo von Poser e Carlos Basualdo, entre outros. Fundou a empresa "Arteeducação Produções", sendo parte da equipe desde 2001. Atuou na área de ensino de línguas como professora e tradutora de Inglês. É mestre e doutora pela Escola de Comunicações e Artes da USP. Defendeu a tese "Além do corpo: uma experiência em arte/educação" em maio de 2012. Atualmente desenvolve sua pesquisa de pós-doutorado da UNESP/SP sob orientação da Dra. Rosangella Leote. Em 2 de julho de 2002 teve um acidente vascular cerebral de tronco e como seqüela adquiriu a Síndrome de Locked-In, ou seja, ficou tetraplégica, muda e disfágica, mas inteiramente consciente e com a cognição plenamente preservada.

E-mail: aatbbl@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/9140964099490664>

*Recebido em 23 de fevereiro de 2017
Aceito em 20 de abril de 2017*

Ensaio Visual

Quem influencia quem?

Ana Amália Tavares Bastos Barbosa (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita — UNESP, São Paulo/SP, Brasil)

Moacir José da Rocha Simplicio (Moa Simplicio)
(Faculdades Metropolitanas Unidas — FMU, São Paulo/SP, Brasil)

RESUMO — Quem influencia quem? — Este ensaio é um exemplo de como utilizamos a Abordagem Triangular na aula de arte. O título se refere a se é o artista que influencia o educador ou vice-versa.

PALAVRAS-CHAVE

Abordagem Triangular. Mondrian. Arte Visual.

ABSTRACT — Who influences who? — This is about Triangular Approach and how it is used in arts class. The title deals with the doubt if it is the artist who influences the educator or viceversa.

KEYWORDS

Triangular Approach. Mondrian. Visual Art.

SEMPRE ACHEI QUE MEU TRABALHO COMO ARTISTA ALIMENTAVA MEU TRABALHO COMO EDUCADORA E VICE-VERSA. DEPOIS DE VISITAR A EXPOSIÇÃO DE MONDRIAN COM MEU AMIGO NETO ME DEU VONTADE DE PINTAR





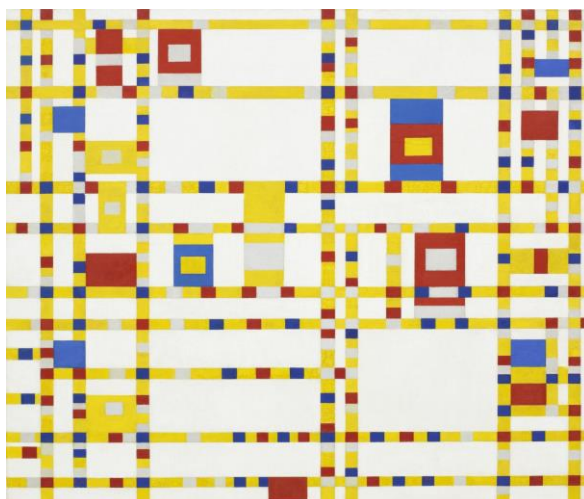
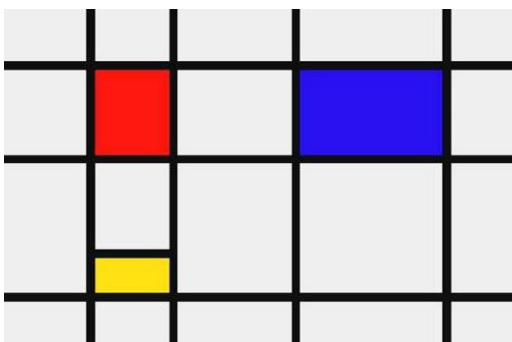
EU ESTAVA VENDO ABSTRAÇÃO COM MEUS ALUNOS ENTÃO RESOLVI FALAR DE MONDRIAN
E COM A AJUDA DO MEU AMIGO MOA FIZ UM POWERPOINT SOBRE MONDRIAN

**Mondrian, também, da mão direita
andava desgostado;
não por ser ela sábia:
porque, sendo sábia, era fácil.**

**Assim, não a trocou de braço:
queria-a mais honesta
e por isso enxertou
outras mais sábias dentro dela.
Fez-se enxertar réguas, esquadros
e outros utensílios
para obrigar a mão
a abandonar todo improviso.**

**Assim foi que ele, à mão direita,
impôs tal disciplina:
fazer o que sabia
como se o aprendesse ainda.**

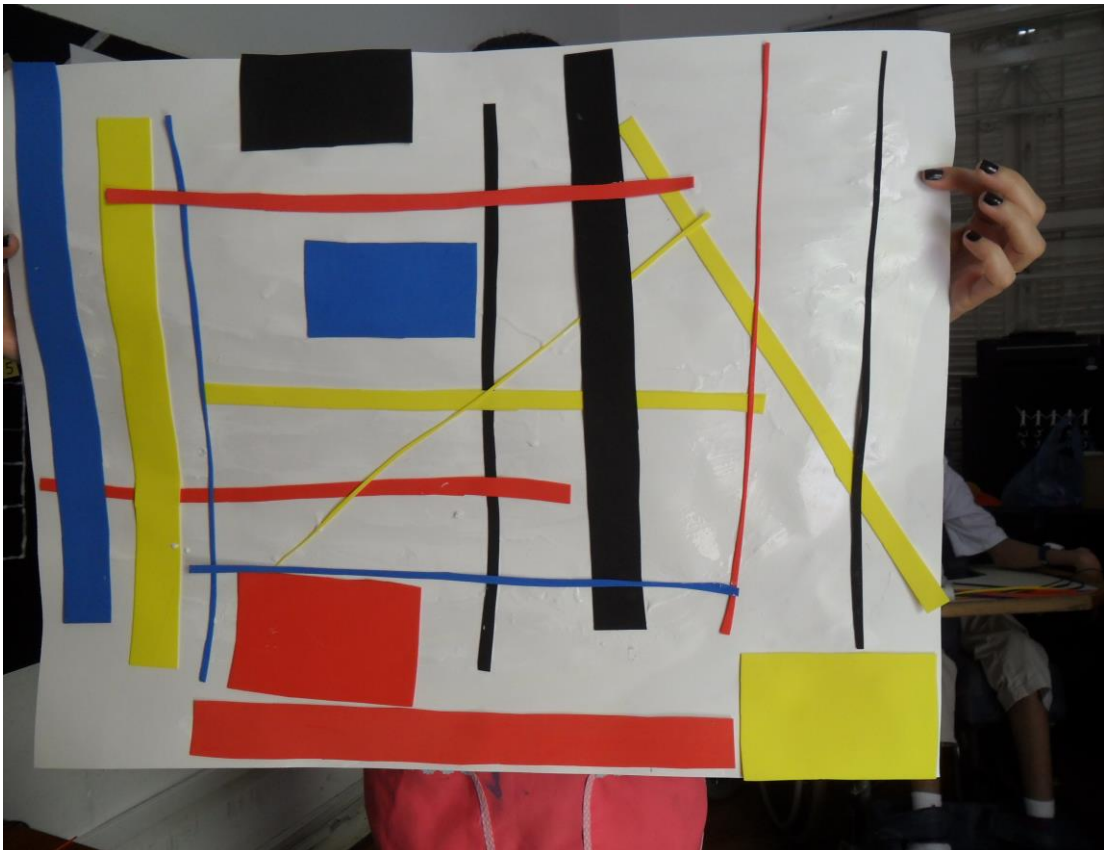
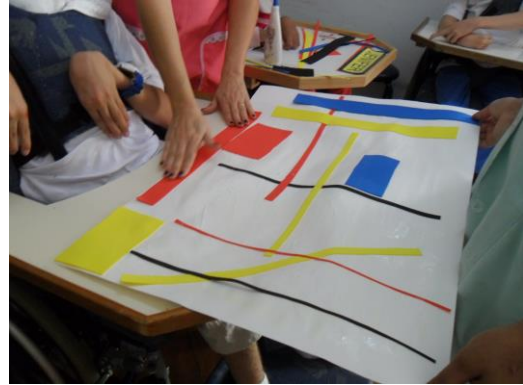
O SIM CONTRA O SIM – JOÃO CABRAL DE MELO NETO



E COM A AJUDA DE VARIOS AMIGOS, ORGANIZEI UMA VISITA À EXPOSIÇÃO



NA AULA SEGUINTE PEDI À PROFESSORA FABIANA QUE RECORTASSE QUADRADOS E RETÂNGULOS NAS CORES PRIMÁRIAS E FINAS FAIXAS PRETAS E PROPUS A ELES QUE, COM ESSE MATERIAL E PENSANDO NO QUE VIRAM, FIZESSEM UMA



Ana Amália Tavares Bastos Barbosa

Artista plástica e arte/educadora formada pela Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP/SP), em 1991. Estudou História da Arte na Texas University at Austin, Design na School of Visual Arts e Litografia na Columbia University em Nova Iorque/EUA. Fez diversos cursos extracurriculares no Brasil com professores como Paulo Portella, Carmela Gross, Evandro Carlos Jardim, Carlos Fajardo, Paulo Von Poser e Carlos Basualdo, entre outros. Fundou a empresa "Arteeducação Produções", sendo parte da equipe desde 2001. Atuou na área de ensino de línguas como professora e tradutora de inglês. É mestre e doutora pela Escola de Comunicações e Artes da USP. Defendeu a tese "Além do corpo: uma experiência em arte/educação" em maio de 2012. Atualmente desenvolve sua pesquisa de pós-doutorado da UNESP/SP sob orientação da Dra. Rosangella Leote. Em 2 de julho de 2002 teve um acidente vascular cerebral de tronco e como sequela adquiriu a Síndrome de Locked-in, ou seja, ficou tetraplégica, muda e disfágica mas inteiramente consciente e com a cognição plenamente preservada.

E-mail: aatbbl@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/9140964099490664>

Moacir Jose da Rocha Simplicio

Mestre em Artes pela Universidade de São Paulo (USP). Ao lado do trabalho pessoal em gravura e pintura também desenvolve atividades didáticas em artes. Atualmente é professor no curso de Artes Visuais nas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). Como Consultor, atuou no Minc/Ministério da Cultura (para a Segunda Conferência Nacional de Cultura). Além da consultoria, integrou o grupo de organização da Teia Paulista de Pontos de Cultura (2010), onde realizou, também, o cenário eletrônico. Coordenou o setor educativo do IMS/Instituto Moreira Salles, o curso de pedagogia da Faculdade Chafic e a implantação do projeto Mais Cultura nas Escolas pelo Ministério da Cultura. Foi Professor da PUC - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/Poços de Caldas na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo; Professor da oficina de artes visuais para deficientes ou com mobilidade reduzida no Centro de Reabilitação UNIBAN, e professor de gravura do curso de Licenciatura da Faculdade Associada Cotia – FAAC/UNIRADIAL/Estácio e na Universidade Cruzeiro do Sul. Atuou como assistente de produção e consultoria para atendimento a pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida da empresa AEP – Arteeducação Produções com o Centro Cultural Banco do Brasil. Além de consultorias educativas, atuou em inúmeros projetos educativos por esta empresa, destacando-se alguns como: Manoel de Barros (SESC - SP), Manifestações da Fé (SESC - SP), Bienal Naif (SESC - Piracicaba), entre outros. Lecionou nas Oficinas Oswald de Andrade, Maria Antônia (USP) e Associação Cultural Cachuera! Orientou o curso de papel artesanal e gravura no Atelier Experimental de Gravura Francisc Domingos do MAC/USP - Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo; foi Assistente de professores no Departamento de Artes Plásticas da ECA/USP - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Participou como fotógrafo nos projetos Foto na Praça e no projeto Acervo das Tradições. Entre outras exposições, participou da Mostra Internacional de Mini Gravats, em Barcelona; Projeto Novas Imagens (Meridiano-Meridian) Milão – Itália; expôs gravuras no Café do MAC-USP da Cidade Universitária; no Projeto Gravura Paulista – Primeira Revisão da Gravura, na Universidade de Brasília; e no Museu da Gravura da cidade de Curitiba. Ilustrou os livros *Espumas Flutuantes*, de Castro Alves, *Lembranças de Esquecer*, de Camilo Guimarães e *Cidadela Ardente*, de Thelma Guedes, pela editora Ateliê Editorial.

E-mail: moasimplicio@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/8210204276290122>

Recebido em 24 de maio de 2017

Aceito em 29 de junho de 2017