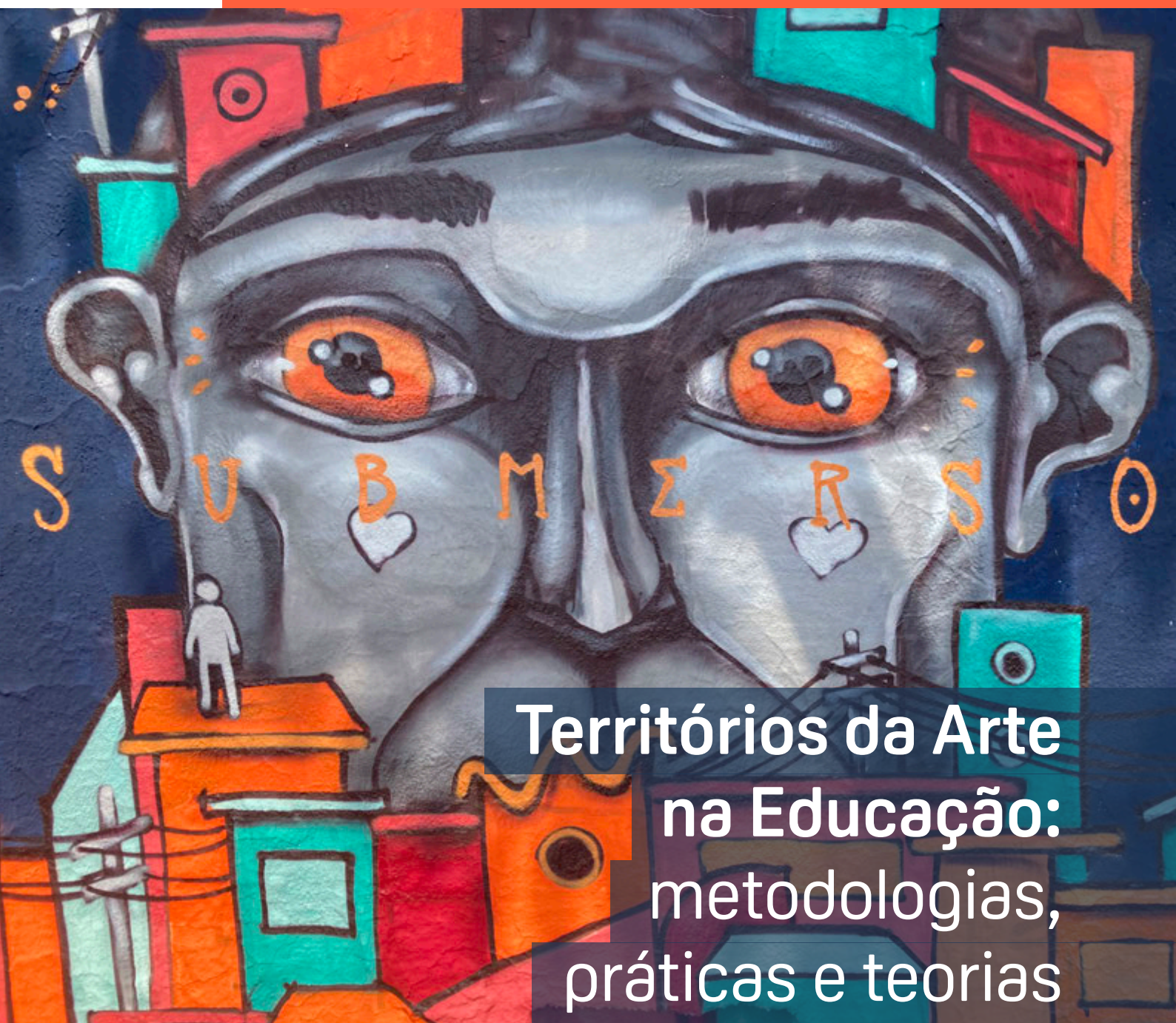


inVISIBILIDADES

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | Bianaual | ISSN 1647-0508

#18

JULHO
2023



**Territórios da Arte
na Educação:
metodologias,
práticas e teorias**

*30 anos da Abordagem Triangular
e seus diálogos com outras metodologias*

FICHA TÉCNICA

PRODUÇÃO EDITORIAL

Rede Ibero-Americana de Educação Artística

APECV – Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual

COMITÉ EDITORIAL

Teresa Torres de Eça | InSEA / APECV

Aldo Passarinho | IPBeja - Lab:ACM, PT | UBarcelona, ES

Tiago Caldas Nunes | IPBeja - Lab:ACM, PT

EDITORAS #18

Rita Inês Petrykowski Peixe

Fernanda Pereira da Cunha

Rita Maria Nogueira Ricardi

EDITORA

APECV – Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual
<http://www.apecv.pt/>

Quinta da Cruz, Estrada de São Salvador, 3510-784 São Salvador, Viseu, Portugal

Email: invisibilidades@apecv.pt

ENDEREÇOS ELETRÓNICOS

<http://www.apecv.pt/publicacoes/revista-invisibilidades>

ISSN

1647-0508

DOI: 10.24981/16470508.18

PERIODICIDADE

Bianual

DATA DE PUBLICAÇÃO

Julho 2023

MEMBROS DO CONSELHO CIENTÍFICO

Ana María Barbero Franco, Espanha

Ana Angelica Albano, Universidades de Campinas UNICAMP, Brasil

Angela Saldanha, APECV. coletivo C3. Portugal

Conceição Cordeiro, Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal

Cristina Trigo Martínez, Universidade de Santiago de Compostela, coletivo C3, Espanha

M^a Dolores Soto Gonzalez, Universitat de València, Espanha.

Fernando Hernández, Universidad de Barcelona, Espanha

Fernando Miranda, Unviversidad de la Republica, Uruguai

Imanol Aguirre, Universidad Pública de Navarra, Espanha

Isabel Bezelga, Universidade de Évora, Portugal

Isabel Moreno, Universidade de Jaén, Espanha

José Alberto Rodrigues, Portugal

José Mauro Barbosa, Universidade de Brasília, Brasil

José Pedro Aznárez López, Universidad de Huelva, Espanha

Juan Carlos Araño, Universidad de Sevilla, Espanha

Jurema Sampaio, Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Charréu, Escola Superior de Educação de Lisboa, IPLisboa

María Dolores Callejón Chinchilla, Universidad de Jaén, Espanha

Maria Jesus Agra Pardiñas, coletivo C3, Espanha

María Reyes González Vida, Universidad de Granada, Espanha

Marisa Mass, Instituto de Artes; Universidade de Brasília, Brasil

Marta Ornelas, APECV, Portugal

Mónica Oliveira, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto,

Portugal

Olga Olaya Parra, AMBAR Corporación, Colombia

Ricard Huerta, Universidad de València, España

Rui Alexandre, Universidade Lusíada, Portugal

Sandra Palhares, Universidade do Minho, Portugal

DESIGN

Ana Velinho

PAGINAÇÃO

Aldo Passarinho & Tiago Caldas Nunes

EDIÇÃO ON-LINE

LAB.ACM - Laboratório de Arte e Comunicação Multimédia do

Instituto Politécnico de Beja | <https://labacm.wordpress.com>

REVISÃO DE TEXTO

Aldo Passarinho

Teresa Torres de Eça

Neste número alguns autores de língua Portuguesa não utilizaram o atual Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa

CAPA

Felipe Iskor, 2022.

AUTORES NESTE NÚMERO

Alexsander Barbozza da Silva

Amparo Alonso-Sanz

Ana Amália Minerini Neto

Ana Mae Barbosa

Annelise Nani da Fonseca

Daniella Zanellato

Fernando Azevedo

Isabel Marques

Jociele Lampert Fábio Wosniak

Liliana Regina Ghiardello

Lourival Fernando

Márcio Corte Real

Marcos Oliveira

Mariza Sakamoto

Massuel dos Reis Bernardi

Moacir Simplicio

Regina Machado

Rita Bredariolli

Roberto Carvalho de Magalhães

ARTISTAS PARTICIPANTES

Amanda Maurício Pereira Leite

Antonio Luceni dos Santos

Bruna de Freitas Moreira

Cláudio Romário Montanari Antunes

Julian Campos da Silva

Leonardo Luigi Perotto

Eliane Cristina Testa (Lia Testa)

Felipe Iskor

Lurdi Blauth

Marina Teixeira de Souza Boaventura

Pablo Marquinho Pessoa Pinheiro

Roberto dos Santos Gaspar

Vone Petson Pereira Branquinho

Yolanda Costa Carvalho

| EDITORIAL

Territórios da Arte na Educação: metodologias, práticas e teorias - 30 anos da Abordagem Triangular e seus diálogos com outras metodologias

Rita Inês Petrykowski Peixe, Fernanda Pereira da Cunha e Rita Maria Noguera Ricardi

9 | ***Lutas pela decolonização da arte e da educação***

Gênese da abordagem triangular do ensino e das artes

Ana Mae Barbosa

20 | ***Diálogo entre el Abordaje Triangular y el Aprendizaje Basado en Proyectos de educación artística en la formación de maestras***

Amparo Alonso-Sanz

32 | ***Noemia Varela: Uma Vida, Fazeres e Pensares***

Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo

48 | ***Do Averso: sobre a atualização e atualidade de uma abordagem de ensino e aprendizagem da arte***

Rita Luciana Berti Bredariolli

60 | ***Paulo Freire e a Semana de Arte e Ensino, 1980.***

Daniella Zanellato

70 | ***A Abordagem Triangular manifesta nas Artes da Palavra***

Regina Machado

82 | ***Relevância e inspirações do trabalho de Ana Mae Barbosa no ensino de Arte em cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense***

Massuel dos Reis Bernardi

92 | ***Narrativas poético-pedagógicas: sobre Albers&Dewey***

Jociele Lampert e Fábio Wosniak

98 | ***Espanto na Yale University Art Gallery. Páginas de um diário***

Roberto Carvalho de Magalhães

112 | ***Abordagem Triangular: Território de Afirmação Cultural e Posicionamento de Marca - recurso didático para o estímulo do pensamento estratégico***

Annelise Nani da Fonseca

122 | ***Convergências entre abordagem experiencial (Canadá) e abordagem triangular (Brasil)***

Liliana Regina Ghirardello Dell'Agnese

132 | ***Carta às professoras de educação infantil***

Isabel Marques

140 | **RESENHA**

Perspectivas Fuxianas: Dança, Experiência de Vida

Alexsander Barbozza da Silva

146 | ***Autorretrato: uma forma de ver e pensar o mundo***

Mariza Missako Sakamoto

154 | ***Sentidos e significados do berimbau da/na capoeira: contrução e processos educacionais***

Lourival Fernando Alves Leite, Marcos Duarte de Oliveira e Márcio Penna Côrte Real

162 | ***Abordagem Triangular: conexões epistemológicas***

Ana Amália Tavares Bastos Barbosa e José Minerini Neto

170 | ***Ensaio Visual: um convite para coabitar territórios***

Pablo Marquinho Pessoa Pinheiro e Rita Inês Petrykowski Peixe

EDITORIAL

SEÇÃO TEMÁTICA

Territórios da Arte na Educação: metodologias, práticas e teorias

30 anos da Abordagem Triangular e seus diálogos com outras metodologias

Rita Inês Petrykowski Peixe

Fernanda Pereira da Cunha

Rita Maria Nogueira Ricardi

No âmbito dos territórios do ensino e aprendizagem da arte - e não apenas nesta área do conhecimento - a Abordagem Triangular tem muito o que dizer. Essa foi a grande motivação para a escolha do tema que ora apresentamos às leitoras e leitores, sendo também a razão pela qual priorizamos a inclusão de significativo volume de artigos e imagens artísticas para fazerem parte dessa edição monográfica. Nesse sentido, ressaltamos que o número 18 da IN-VISIBILIDADES, conta com artigos científicos inéditos, propostos por importantes pesquisadores na área arte/educativa e fortemente pautados no desafio de discorrer sobre “Territórios da Arte na Educação: metodologias, práticas e teorias”.

Essa seção temática objetiva reverberar os processos metodológicos da Arte na Educação, apresentando percursos que [re]significam territórios na construção epistemológica de teorias, práticas e saberes. Importante considerar que os estudos que tangenciam as teorias e práticas, em suas práxis contextualizadas, podem cartografar e pôr em evidência a relevância do diálogo entre distintos cenários metodológicos.

Eis que se enuncia o cerne flexível, por isto dialógico e dialético, da Abordagem Triangular, de natureza teórico-prática, cuja ação atravessa mais de três décadas de atuação, sendo essa uma das interfaces sugeridas na edição da IN-VISIBILIDADES aqui apresentada.

A Abordagem Triangular, de gênese Paulo Freireana, se inscreve em prol do desenvolvimento da consciência crítica, em consonância com as vozes do mundo, dialogando em seu axioma estrutural com diferentes abordagens da arte e seu ensino, tornando-a fluida para sua apropriação em múltiplos processos interterritoriais, culminando em variadas combinações metodológicas. Inicialmente nomeada como Metodologia Triangular, foi criada e sistematizada pela incansável pesquisadora, professora Dra. Ana Mae Barbosa, cuja trajetória investigativa na história da denominada Abordagem Triangular tem viabilizado trânsito arte/educativo autóctone na contemporaneidade, em combinação com diferentes proposições metodológicas internacionais.

O axioma estrutural da Abordagem Triangular é concebido na inter-relação de uma tríade indissociável – leitura da imagem, leitura da obra de arte e/ou do campo dos sentidos da arte, contextualização e fazer artístico, relacionando-os com três ações mentais concomitantes: informação, decodificação e produção de ideias, cujo imbricamento destas duas tríades, conduz ao questionamento, chave essencial para promover o processo cognitivo/perceptivo sincrônico.

Pela proposição dialógica, flexível, sincrônica e vívida que perpassa os mais de 30 anos desta Abordagem, se buscou enaltecer – nesta edição da Revista IN-VISIBILIDADES - convite para transitar por contextos instigantes e questionadores, os quais pudessem ser concebidos na ampliação das [inter]relações e seus imbricamentos metodológicos, a partir de algumas indagações, explicitadas na chamada de artigos para essa sessão

temática. Tais questionamentos perpassam o universo entre arte, cultura e educação.

Por meio desses pontos indagadores em forma de roteiro, foi possível sugerir e fomentar possibilidades reflexivas, bem como provocar outros saltos, com vistas a contemplar temas que se acercaram aos territórios da arte na educação, nos quais cada leitora e cada leitor poderá estar inserido, suscitando novas interfaces e ampliando os diálogos em e com a arte.

Diante do exposto, é oportuno afirmar que a Abordagem Triangular, pela sua peculiaridade genuinamente singular, suscita a possibilidade de expressão auto governativa no pulso da vida. Por isto, ela torna-se expoente nos processos de ensino/aprendizagem nas mais diferentes áreas de conhecimento em ensino, pesquisa e extensão, vez que pode desenvolver plenamente a pessoa para os enfrentamentos da vida.

Aqui se enaltece a relevância de promover o desenvolvimento ontológico do ser – demarcado pela identidade cultural, num processo íntegro, pela imersão em uma experiência John Deweyana completa, singular e ímpar no percurso da vida, que se impõe a cada desafio, em que impera ação específica. A ação humana é inerente ao humano, em sua composição animal, mas a ação cultural – esta porque elaborativa no que diz respeito a transformar a vida e não simplesmente adaptar-se às condições impostas -, requer alto fluxo de inventividade, condição esta que somente advém do ser cultural, como nos assevera o filósofo existencialista Ortega y Gasset, bem como o educador Paulo Freire.

Por fim, vale ressaltar aqui que, ao apropriar-se da Abordagem Triangular na elaboração/sistematização de diferentes processos artísticos, culturais e educacionais poder-se-á vislumbrar um simulacro de possibilidades ao desenvolvimento cognitivo/perceptivo para preparar a pessoa para a diversidade da vida.

Esta edição da revista IN-VISIBILIDADES, conforme descreveremos na sequência, apresenta artigos generosamente protagonizados por cada um dos autores e que, como portais, roteirizam ações passíveis de nos remeter a diferentes trilhas que se conectam, acendendo a novos percursos, com rumo peculiar da escolha de cada leitora e leitor, inter territorializando o seu próprio processo investigativo, com possibilidades rizomáticas de descobertas sígnicas. Trilhas de possibilidades se abrem a cada texto; cada texto, um território; cada território se amalgamando a outro território... Vidas-textos, textos-vidas que se engajam numa teia de links com múltiplas possibilidades, acedendo a novos [re]conhecimentos, cujos percursos sígnicos ensejamos que se possam estabelecer na interterritorialização/interterritorialidade dos universos que apresentaremos a seguir.

Como texto introdutório deste número, a proposição não poderia ser outra, que não a da própria inspiradora e instigadora da amplitude de ações aqui descritas.

Ana Mae Barbosa, com a maestria e generosidade que lhe são peculiares, abre esta edição em um singular texto sobre as **Lutas pela decolonização da arte e da educação a Gênese da**

Abordagem Triangular do ensino das artes. Nele, traz a América Latina, ao mesmo tempo que contextualiza o Brasil enquanto vértices agudos do colonialismo cultural que perdura há séculos. Expressa, contudo, uma história de constantes lutas pela emancipação, liberdade de criação e busca de reconhecimento internacional, na qual apresenta aspectos históricos que epistemologizam significativa teia de saberes para reflexões críticas em prol da emancipação cultural. Nas palavras de Ana Mae Barbosa:

No Brasil, podemos construir nossa história da arte a partir das lutas artísticas em busca da decolonialidade e assim instituir nossa cronologia sem nos submetemos a classificações e tipologias europeias. Faço meus alunos, como um exercício, rastreamos a nossa História da Arte do ponto de vista da Descolonização/Decolonização¹ desde o início do século XX. Cada movimento descolonial da Arte no Brasil gerou abordagens metodológicas direcionadas ao seu ensino.

A partir deste cenário histórico, a professora Ana Mae Barbosa discute a gênese da Abordagem Triangular, substancialmente autóctone.

Desde a Universidade de Valência (ES) **Amparo Alonso-Sanz** revisita um ensaio, no qual concebe relevante contribuição, demarcando a amplitude de abrangência da Abordagem Triangular, sob o título **Diálogo entre a Abordagem Triangular e a Aprendizagem Baseada em Projetos na Arte-educação na formação de professores**. O projeto descrito tem como práxis, alunos do grau de Professor do Ensino Primário no contexto espanhol. A autora explica que a socialização desta experiência pode representar um guia para professores ativos ou em formação, que ensejam implementar a Proposta Triangular nas escolas, cuja ênfase está centrada em aspectos processuais, cognitivos, contemplativos ou de experiência de vida, na qual os estudantes são ensinados a desenvolver seus próprios processos criativos. Os descritores contemplados neste artigo têm relação com *Arte-educação, Abordagem Triangular, Aprendizagem Baseada em Projetos e Recursos Didáticos*.

Os autores **Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo e Fábio Lago** apresentam fundamental contribuição por meio de um Ensaio Visual, cujo título faz menção a **Noemia Varela: Uma Vida, Fazeres e Pensares**. Nele, nos é apresentada a exposição em homenagem aos 90 anos da mestra mater da Arte/educação brasileira – Noemia de Araujo Varela. Os autores evidenciam, em seu material propositivo, que Ana Mae Barbosa não esconde o fato de possuir como pais intelectuais: Paulo Freire e Noemia Varela. Eis que este Ensaio Visual é uma enunciação performática da vida da mãe intelectual de Ana Mae Barbosa. O alicerce que perpassa o ensaio visual ora proposto, está centrado nos seguintes eixos: *Noemia Varela, Arte/educação, Homenagem e Exposição*.

1 Uso o termo DESCOLONIZAÇÃO para os movimentos anteriores a 1990 e DECOLONIZAÇÃO para os movimentos a partir de 1990

Rita Luciana Berti Bredariolli, com articulação poética entre texto e imagem, desenvolve sua intervenção sob o título **Do Averso: sobre a atualização e atualidade de uma abordagem de ensino e aprendizagem da arte**. Nela, a autora expressa a energia desestabilizadora e motora criada pela Abordagem Triangular. Sua proposição coloca em evidência a atualidade dessa abordagem para o ensino da arte, por seu caráter político, ético e estético na relação com manifestações estéticas que contradizem a opressão de um sistema monocultor heteronormativo. Na base dos seus escritos estão a *Ética, Estética, Política, Arte e Educação*.

Paulo Freire e a Semana de Arte e Ensino, 1980 é o texto apresentado por **Daniella Zanellato**, no qual analisa, por meio de fotografias, *entrevistas com participantes da Semana de Arte e Ensino* e outros dados inéditos, os aspectos políticos, teóricos e formativos que deflagraram a Semana de Arte e Ensino e consolidaram a área de Arte/Educação no Brasil. A autora ressalta a presença não anunciada de Paulo Freire e nomeada como *O Retrato do Pai pelos Jovens Artistas*. Esse evento, realizado em 15 a 19 de setembro de 1980, na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, foi Idealizado por Ana Mae Tavares Bastos Barbosa e reuniu cerca de três mil participantes, dentre arte/educadores, artistas, estudantes e intelectuais de todas as regiões do Brasil, da América Latina e da Europa. Por meio dessa investigação, se faz possível compreender aspectos da trajetória histórica e suas repercussões, que eclodiram na Associação dos Arte/Educadores do Estado de São Paulo. As expressões que caracterizam o artigo relacionam-se à *Semana de Arte e Ensino; Arte/Educação; Paulo Freire e Ana Mae Barbosa*.

Regina Machado, apresenta artigo que versa sobre **A Abordagem Triangular manifesta nas Artes da Palavra**. De modo icônico, a autora discursa acerca de relevante evento das Artes da Palavra: o Encontro Internacional Boca do Céu de Contadores de Histórias. O Boca do Céu tem como expressão conceitual a Abordagem Triangular. A autora assevera que o objetivo pilar deste artigo é refletir sobre fundamentos arte educativos que possam ampliar horizontes e perspectivas críticas, sublinhando o reconhecimento da presença insubstituível da Arte nos alicerces das culturas verdadeiramente humanas. Suas construções relacionam-se às *Artes Narrativas, Abordagem Triangular e Aprendizagem Artística*.

Com o texto intitulado **Relevância e inspirações do trabalho de Ana Mae Barbosa no ensino de Arte em cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense**, o autor **Massuel dos Reis Bernardi** apresenta pesquisa relacionada ao legado expandido do trabalho de Ana Mae Barbosa em territórios nacionais e internacionais, tanto no que se refere às formações em Arte em cursos específicos da área artística quanto em cursos de Pedagogia. Seu escopo investigativo volta-se ao ensino de Arte nos cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense e o contexto pedagógico em que Ana Mae Barbosa se apresenta como referência precípua para professores de disciplinas artísticas nos cursos estudados. Como Massuel aponta em seu texto, identifica-se Ana Mae Barbosa como sendo a principal autora usada nas práticas, conhecimentos, fazeres e abordagens metodológicas dos professores. Nessa intervenção, revela a importância de Ana Mae Barbosa para o trabalho artístico

e educacional dentro e fora do Brasil, por meio de expressões como: *Ensino de Arte; Pedagogia e Baixada Fluminense*.

Jociele Lampert e Fábio Wosniak, autores do ensaio intitulado **Narrativas poético-pedagógicas: sobre Albers & Dewey**, trazem à baila reflexões e práticas que vêm sendo desenvolvidas no Grupo de Estudos denominado Estúdio de Pintura Apotheke. Elucidam que o referido Grupo iniciou suas atividades no ano de 2014, no âmbito da Universidade do Estado de Santa Catarina. Este grupo vem apresentando pesquisas com articulação entre pintura, docência, arte e arte educação, voltadas para a formação inicial e continuada de professores de artes visuais. Seu texto apresenta como chaves, as palavras: Pintura, Ensino de Artes Visuais, Arte/Arte Educação e John Dewey, Josef Albers.

Os escritos cotidianos que **Roberto Carvalho de Magalhães** propõe sob o título **Espanto na Yale University Art Gallery. Páginas de um diário**, apresentam, de modo articulado, a reprodução de páginas de um diário pessoal, que narram as surpresas e descobertas em andanças pelas salas da Yale University Art Gallery, em New Haven, Connecticut (EUA). O autor assinala que o seu centro de atenção é a tela “Café à noite”, de Vincent Van Gogh. Como um ímã, essa tela o atrai, nas repetidas visitas ao museu e com ela o autor estabelece um diálogo intenso. Muitas outras obras entram na sua lente, mas o seu olhar é sempre conduzido, irremediavelmente, à tela do pintor holandês. Os descritores que sintetizam os seus relatos referem-se a *Van Gogh, Millet, Pintura e Descoberta*.

Annelise Nani da Fonseca, com o artigo intitulado **Abordagem Triangular: Território de Afirmação Cultural e Posicionamento de Marca – recurso didático para o estímulo do pensamento estratégico** vem demonstrar as contribuições da Abordagem Triangular teorizada por Ana Mae Barbosa em cursos de Moda, Design e Arquitetura voltadas especificamente para o estímulo do processo criativo autoral e o posicionamento de marcas. Em seu texto, a autora enaltece a pretensão em investigar a relevância da Abordagem Triangular para o desenvolvimento de políticas públicas vinculadas ao posicionamento do país e de seus produtos. Nessa proposição, estão presentes questões como Abordagem Triangular; Posicionamento de Marca; Processo Criativo; Pensamento Estratégico e Afirmação Cultural.

No artigo intitulado **Convergências entre Abordagem Experiencial (Canadá) e Abordagem Triangular (Brasil)**, a autora **Liliana Regina Ghirardello Dell’Agnese** explica que a congruência e a intersecção de ambas as Abordagens decorrem da visualização e leitura de obras em períodos da História da Arte. A partir do ver/conhecer, ler/interpretar tais produções historiográficas, suscita reflexões e subjetivações que levam ao “fazer” Arte. Esse projeto desenvolveu-se no componente de Arte no 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública em São Paulo, Brasil, no ano de 2019. A metodologia utilizada pelo professor-mediador da ação arte/educativa parte da inserção da História da Arte no componente de Arte e da proposição de práticas artísticas com o *redesign* de um objeto. Os termos que situam esse texto referenciam *Arte, Educação, Abordagem Experiencial e Abordagem Triangular*.

O próprio título da proposição de **Isabel Marques** já sugere o que a autora pretende em seu artigo ***Carta às professoras de educação infantil***. Nela, Isabel Marques exprime sua experiência como formadora na área do ensino de dança no Brasil. Seus escritos buscam elucidar temas fundamentais para o desenvolvimento de práticas de ensino da dança, sendo mais presentes, articuladas, problematizadoras e éticas, enquanto possibilidade nas escolas. Isabel Marques é expoente nas relações entre o ensino de dança e a Abordagem Triangular e, por meio desse texto, expande conceitos e sugere que essa abordagem deva ir além das práticas pedagógicas convencionais. A definição dessa proposição centra-se nas expressões *Professora, Dança, Educação e Abordagem Triangular*.

Sob o formato de resenha crítica, **Alexsander Barboza** nos apresenta estudo dançante/educativo intitulado ***Perspectivas fuxianas: dança, experiência de vida***, no qual busca contribuir nas discussões acerca da artista-docente argentina María Fux (1922), em solo brasileiro. Utilizou como referente seu primeiro livro: *Dança, Experiência de Vida* (1983), uma vez que, como esclarece Alexsander Barboza, viabiliza-nos assimilar como os episódios da vida dessa artista argentina foram determinantes para projeção de suas propostas de ensino-aprendizagem em Dança, especialmente para a educação formal. Assevera o autor que essa resenha pode auxiliar a fissurar o discurso hegemônico, o qual restringe as premissas de Fux às pessoas com deficiência e consequentemente, invisibiliza seu legado na história do Ensino da Dança escolar brasileira. Traz como elementos centrais na sua discussão: María Fux, Dança/Educação e Propostas de Ensino da Dança.

Mariza Missako Sakamoto apresenta artigo intitulado ***Autorretrato: uma forma de ver e pensar o mundo***, cujo conteúdo *reporta a* experiências significativas no ensino da arte com crianças em atividades de ateliê. A partir do relato de uma trajetória artística que transita pela temática do autorretrato, a educadora, artista e pesquisadora apresenta a Abordagem Triangular enquanto alicerce no campo da educação e da criação artística, ampliando a compreensão sobre a própria produção e o trabalho da criança. Referencia, outrossim, práticas artísticas a partir das diferentes leituras e contextos das imagens geradoras. Com isso, interpreta a si mesma como forma de identificação do “eu”, com resultados relevantes, tanto para as crianças quanto para a educadora, na produção e reflexão de obras transpassadas pela leitura de mundo. O processo de criação vislumbrou indícios sobre as possibilidades oferecidas pela arte, sendo que as palavras alusivas a essa produção dizem respeito à *Abordagem Triangular, Experiência Significativa, Criação Artística e Autorretrato*.

Sentidos e significados do Berimbau da/na Capoeira: Construção e processos educacionais é a proposição de **Lourival Fernando Alves Leite, Marcos Duarte de Oliveira e Márcio Penna Côrte Real**, na qual são analisados os sentidos e significados que o arco musical berimbau alcançou historicamente, sendo o instrumento essencial da Capoeira. Os autores explicam que a Capoeira como prática cultural ligada à trajetória dos afrodescendentes no Brasil, comporta aspectos de ancestralidade e suas musicalidades oferecem um rico potencial educacional. O método expositivo

apoia-se em uma trajetória de pesquisa e na experiência de uma oficina pedagógica, a partir das quais discutem-se elementos como: aspectos da construção do instrumento; seu desenvolvimento histórico; questões filosóficas e educacionais. Neste texto, se colocam em evidência enfoques dos papéis que o berimbau obteve na Capoeira e suas contribuições para os processos educacionais. As expressões chave na construção desse conteúdo aludem ao *Berimbau, Instrumento Musical, Capoeira, Ancestralidade e Processos Educacionais*.

Ana Amália Tavares Bastos Barbosa e José Minerini Neto produziram interessantes aportes, ao nos disponibilizar o painel intitulado ***Abordagem Triangular: conexões epistemológicas*** para o Ensino e a Aprendizagem da Arte. A proposição dos autores vem acompanhada de um texto que elucida as ideias e conexões nas quais Ana Amália e José Minerini ancoraram e organizaram este painel. Há ainda um cuidadoso panorama, com sugestões bibliográficas referidas pelos autores, com vistas ao aprofundamento e novos encadeamentos com as epistemologias que o compõem. Temos, como palavras-chave para essa produção, o *Ensino da Arte, Abordagem Triangular e Conexões Epistemológicas*.

Para finalizar essa apresentação, é imprescindível constar que, a partir de todas essas importantes contribuições, ressaltamos a opção desse editorial em convidar artistas visuais para comporem o presente monográfico de In-Visibilidades.

Tal iniciativa teve inúmeras motivações, dentre elas a ideia de promover diálogos entre o fazer artístico, a leitura da imagem do campo de sentidos da arte e a contextualização, três conceitos que constituem a essência primaz da Abordagem Triangular, como anteriormente apontado.

Assim, ao longo do seu percurso, a leitora e o leitor se depararão com uma diversidade de imagens, que têm como lócus - e não necessariamente procedência - o coração do Brasil, ou seja, Palmas, no estado do Tocantins. É de lá que partiu o convite, na pessoa do professor e artista Pablo Marquinho, a artistas visuais de manifestações ímpares, a comporem essa edição de In-Visibilidades, cujo resultado se concretiza em um ensaio visual dinâmico e surpreendente, que perpassa por entre todo o percurso desta edição.

Cada imagem é um aceno e um chamamento para mergulhar nos territórios aqui configurados, dialogando com a produção dos pesquisadores e conectando imagem e palavra, tendo como resultado a ampliação do universo sógnico que nos constitui e que funda os fazeres e os pensares artísticos, em todos os âmbitos da trajetória humana.

Desejamos à nossa Leitora e ao nosso Leitor, que seus territórios se inter cruzem e se ampliem, com a singularidade vívida que caracteriza essa ação entre autores, criadores e aqueles que ensinam desfrutar dessas narrativas.

Boa leitura!

Boa fruição!



"Paulo Freire"

Antonio Luceni dos Santos

LUTAS PELA DECOLONIZAÇÃO DA ARTE E DA EDUCAÇÃO GÊNESE DA ABORDAGEM TRIANGULAR DO ENSINO DAS ARTES.

Ana Mae Barbosa

A América Latina - e especialmente o Brasil - está condenada ao colonialismo cultural há séculos, embora tenhamos uma história de constantes lutas pela emancipação, liberdade de criação e busca de reconhecimento internacional.

No Brasil, podemos construir nossa história da arte a partir das lutas artísticas em busca da decolonialidade e assim instituir nossa cronologia sem nos submetermos a classificações e tipologias europeias. Faço meus alunos, como um exercício, rastream a nossa História da Arte do ponto de vista da Descolonização/Decolonização¹ desde o início do século XX. Cada movimento descolonial da Arte no Brasil gerou abordagens metodológicas direcionadas ao seu ensino. Podemos sistematizar essa história com a seguinte denominação na sequência de tempo a partir de 1900:

1) Indianismo e nacionalismo - Este movimento foi ridicularizado pelo exagero que atingiu, transformando-o em orgulho excessivo, desmedido, ufanismo com intenções de congelamento de posições de opressor e oprimido na sociedade e instrumento político de direita. As correntes internacionalistas mediadoras dos insidiosos processos de colonização “jogaram a água do banho com o bebê dentro” condenando artistas e professores que buscavam refletir sobre nossa cultura da mesma forma que condenaram aqueles que usavam esta mesma realidade para nos paralisar exaltando a pátria. Artistas e professores que operavam o equilíbrio multicultural e um nacionalismo crítico ou bem humorado como Theodoro Braga (1872- 1953) e Manoel Pastana (1888-1984) foram relegados ao ostracismo. Defenderam a adesão à linguagem internacional, mas os temas escolhidos eram ligados à nossa flora e fauna e os textos deles analisavam nossa cultura, não a celebrando gratuitamente. Este movimento foi radicalmente renegado.



Figura 1: Theodoro Braga, Jarros de cobre e latão, decoração Marajoara. Fonte: Catálogo da exposição *Tradição e Ruptura*, Fundação Bienal de São Paulo, novembro de 1984 - Janeiro de 1985, p. 38

¹ Uso o termo DESCOLONIZAÇÃO para os movimentos anteriores a 1990 e DECOLONIZAÇÃO para os movimentos a partir de 1990



Figura 2: Design decorativo com tema de caranguejo de Manoel Pastana, Pará. Fonte A **"VOZ DO SANGUE" DE MANOEL PASTANA: ÁLBUM DO ARTISTA** de Renata de Fátima da Costa Maués /UFPA e Rosângela Marques de Britto /UFPA, 27º encontro da ANPAP, 2018.

2) Modernismo antropofágico e Regionalismo nordestino –

A hegemonia de São Paulo se impôs no Sul, mas no Nordeste lideraram, a partir de Pernambuco, as ideias de Gilberto Freyre (1900-1987) e a obra de Vicente do Rego Monteiro até certo ponto divergentes (1899-1970) e sua ação cultural². O Marketing Cultural paulista, o processo de transformação industrial e a capacidade de se arremeter como grupo, foram fortes o suficiente para consagrar a Semana de Arte Moderna de 1922 em São Paulo como início do Modernismo, mas modernismos multifacetados ocorreram antes especialmente no Rio de Janeiro. Mais radical como marcador temporal do Modernismo foi o Manifesto Antropofágico de Oswald de Andrade (1890-1954). Como disse José Miguel Wisnik um agudo crítico culturalista:

Oswald de Andrade distinguia a alta e a baixa antropofagia. A alta antropofagia reside basicamente na capacidade de "ser outro" ao reconhecer o outro em si (trata-se de uma operação de rigor, que não se confunde com a indiferenciação do consumo onívoro, nem com o ato de comer e "vomitar" influências).

[...] Já a baixa antropofagia, ele resumiu, no "Manifesto Antropofágico", em quatro palavras: inveja, usura, calúnia e assassinato. Não é difícil reconhecer essas forças nefastas no panorama atual, na forma da cultura do ressentimento (inveja), do liberalismo oportunista (usura), das fake news (calúnia) e da necropolítica ostensiva (assassinato)³.

² Em 1930, Vicente do Rego Monteiro, fez em Recife, a primeira exposição de Arte Moderna Europeia na América do Sul, que depois foi para São Paulo.

³ Artigo na Folha de São Paulo por ocasião da comemoração dos 100 anos da Semana de Arte Moderna, em fevereiro 2022.

Entretanto, o modernismo antropofágico também fracassou na sua função descolonizadora pela ação da ditadura nefasta do "Estado Novo" (1937-1945). Os primeiros modernistas não se preocuparam muito em preparar o público para a recepção da obra de Arte moderna, a preocupação maior era o produtor, o artista. Os modernistas de São Paulo quando vaiados se orgulhavam e vaticinavam "que o povo ainda iria comer de seu biscoito fino". Contudo, geraram para o ensino da Arte o duradouro Movimento de Educação Expressionista, defendido por Mario de Andrade (1893-1945) e Anita Malfatti (1889- 1964).

O modernismo foi fundamental para o reconhecimento da Arte das mulheres. Os críticos homens defenderam acerbamente a arte das mulheres, quando atacadas por críticos conservadores, como foi o caso de Anita Malfatti.

A arte/educação modernista no Recife não foi subordinada ao movimento paulista. Lula Cardoso Ayres (1910-1987), muito ligado a Gilberto Freyre, realizou uma experiência expressionista com crianças, visitada por Augusto Rodrigues antes dele criar a primeira Escolinha de Arte no Rio de Janeiro (1948), que gerou o Movimento Escolinhas de Arte muito difundido por todo o país.



Figura 3. Vicente do Rego Monteiro - O ANTROPÓFAGO, 1921 (Col. Elza Ajzenberg).



Figura 4. Tarsila do Amaral, ANTROPOFAGIA, 1929.

3) Movimentos de Redemocratização e Educação Popular

A partir do fim da Ditadura do Estado Novo (1945), vários movimentos de libertação política e cultural explodiram no Brasil aproximando estudantes, artistas, intelectuais, políticos, igreja, etc. A década de 1950 é considerada a década dourada do Brasil. A Educação Popular passou a interessar a todos e a década terminou sob o impacto das ideias de Paulo Freire sobre Emancipação Cultural, Educação e Política. Vimos o retorno ao Expressionismo em Arte/Educação (combatido durante o Estado Novo), além de enorme impulso a outros experimentos em ensino da Arte.

Este período ainda precisa ser melhor estudado a respeito das conquistas autóctones para o Ensino das Artes, embora influenciadas por autores europeus e norte-americanos, que por serem revolucionários são desterritorializados, como John Dewey.

A Influência de Dewey penetra através dos brasileiros, que foram estudar no Teachers College da Columbia University especialmente de Anísio Teixeira.

Influência é escolha pessoal ou de grupo, que se mescla com cultura local enquanto decisões e programas legais ou oficiais impostos ao sistema educacional foram instrumentos colonizadores.

Um dos melhores produtos da década de 50 foi um Projeto de Ensino do Desenho para os ginásios de Lucio Costa⁴, nunca oficialmente posto em prática, pois outra ditadura impediu a nossa emancipação cultural, prendeu, torturou, matou e exilou grande parte da inteligência brasileira, inclusive Paulo Freire em 1964.

4) Teoria da Dependência –

A década de 1960 foi o tempo da crueldade na América Latina. Se a década de 1950 significou os anos dourados para a cultura brasileira, as décadas de 1960 e 1970 são os anos de chumbo. Ditaduras militares espalharam o medo e a morte. Mas intelectuais da América do Sul, chilenos, brasileiros e argentinos, exilados no Chile instituíram brilhantemente a Teoria da Dependência, que acalentou os espíritos rebeldes dos que ficaram. Mas essa teoria ruiu quando um dos sociólogos revolucionários começou a exercer o poder na redemocratização. No exercício da política educacional ele foi tão colonizador como os próprios colonizadores. Estudei a teoria da Dependência em minha tese de Doutorado nos Estados Unidos, mas essa foi uma parte que a decepção me impediu de traduzir e publicar no Brasil.

⁴ Lucio Costa foi criador do projeto da cidade de Brasília. Seu projeto de ensino de desenho era de influência bauhausiana, mas em entrevista a mim concedida ele negou que na época conhecesse a Bauhaus

5) Tropicalismo e Movimento Armorial.

Ainda em plena ditadura surgem os Movimentos Tropicalistas do eixo Bahia-Rio-São Paulo, de força indomável até hoje na música e o Movimento Armorial liderado por Ariano Suassuna em Pernambuco, ambos decolonizadores. Um dos mais importantes tropicalistas, o cantor e compositor Caetano Veloso, escreveu agora em 2021 o prefácio do livro de Domenico Losurdo traduzido em português “Colonialismo e luta anti-colonial” o qual representa um manifesto contra o colonialismo. Nas Artes Visuais das quais estamos tratando, o Tropicalismo encontra em Hélio Oiticica sua definição, enquanto Francisco Brennand define o Movimento Armorial. São dois movimentos que se enraizaram, ultrapassando seus espaços geoculturais, apesar do esforço dos conservadores do Nordeste bi-colonizado (colonização internacional e colonização nacional do sudeste) e da ultra direita do Sudeste para destruí-los, Hélio Oiticica transformou sua construção plástica no contato com a cultura do Morro (Favela da Mangueira) e sua Escola de Samba, mas em uma performance com os moradores do morro no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM) eles foram expulsos do Museu. Os museus do Brasil foram exclusividade das elites e só agora, no século XXI, começam a se deixar convencer de que todos têm direito à Arte. O MAM do Rio de Janeiro está programando um evento reparador com os moradores da Mangueira. O Itaú Cultural criou um projeto denominado Ocupação, que é um exemplo de experiência expositiva decolonizadora. Homenageia grandes figuras de nossa história, artistas, arquitetos, designers, bailarinos/as, músicos, etc. em instalações que rompem com a hegemonia europeia do cubo branco. Entre setembro a dezembro de 2021 realizaram a Ocupação Paulo Freire, que demonstrou a função decolonizadora de suas ações e ideias.



Figura 5. Hélio Oiticica com moradores da Mangueira vestindo seus parangolés

Foto divulgação [Filme “Hélio Oiticica”, de César Oiticica Filho].
Fonte: Vitruvius <https://vitruvius.com.br/revistas/read/drops/17.117/6566>

Hélio Oiticica em um metrô nos Estados Unidos com os Parangolés.
Fonte: Google Images.



Francisco Brennand representativo do Movimento Armorial liderado por Ariano Suassuna no Nordeste, que reconheceu a Cultura Popular com o mesmo valor da Cultura hegemônica europeia, desde a Idade Média.
Fonte: Google Images.



6) Os Pontos de Cultura

Os Pontos de Cultura foram criados num Ministério da Cultura, quando Gilberto Gil - um tropicalista, era ministro. A partir de 2007, com o Programa Mais Cultura, se expandiram e foram firmados convênios com 26 estados e 64 municípios.

Os Pontos de Cultura eram Instituições da sociedade civil sem fins lucrativos, como associações, cooperativas e organizações sociais que realizavam atividades culturais em suas comunidades, por mais básicas e modestas que fossem. Podiam se candidatar ao título de Ponto de Cultura e receber apoio financeiro para pesquisa, ações, publicações etc. Os Pontos de Cultura eram reconhecidos por meio de chamada pública e seleção feita pelos Estados ou Municípios em parceria com o Ministério da Cultura. Os pontos de Cultura geraram muitas pesquisas sobre as culturas do Brasil e também publicações. Antes dos Pontos de Cultura havia a lei que obrigava na educação básica conteúdos de cultura afro, de cultura indígena e local, mas não havia material informativo para os professores basearem suas aulas.

No Rio de Janeiro a instituição privada sem fins lucrativos TEAR reconstruiu a Arte/Educação na perspectiva local, considerando a Arte europeia e norte-americana branca como estudos de caso e não como modelo a ser imitado.

A Bahia contava com 340 pontos de cultura, dando enorme visibilidade à cultura afro. O inventor dos Pontos de Cultura foi Célio Turino, que hoje é consultor de programas semelhantes na América Latina como no Peru, onde o protejo foi muito bem implementado. No Brasil o Ministério da Cultura foi eliminado no governo passado e só agora em 2023, foi reconstruído pelo governo Lula.

Estou consciente de que esta minha análise dos movimentos descoloniais e decoloniais na Arte e Arte /Educação está operando ainda numa zona fronteira entre aceitação hegemônica e o esforço de afirmação cultural identitária. A exposição que se realizou em 2022 no SESC SP "Raio que o Parta: Ficções do modernismo no Brasil" mostra os movimentos periféricos se contrapondo em relação a hegemonia cultural europeia.

Este mesmo movimento periférico embasou a gênese intercultural da Abordagem Triangular e seu caráter de instrumento decolonizador através da CONTEXTUALIZAÇÃO, que tem raízes na obra de Paulo Freire, plantadas desde os anos 50 e recultivadas a partir da redemocratização dos anos 80.

Em 1980 Paulo Freire com suas ideias transformadoras e descoloniais voltou para o Brasil do exílio depois de 16 anos. Foi recebido com aplausos apoteóticos aonde

aparecesse ou falasse. Para ele o colonialismo transforma os seres humanos em opressores e oprimidos e se falharmos em conscientizar os oprimidos de sua situação social eles alimentarão o desejo de ser opressores e o serão se houver oportunidade. A educação conscientizadora pode romper o círculo vicioso.

Algumas pessoas fazem questão de lembrar que Freire nunca escreveu sobre Arte ou Arte/Educação, mas suas obras oferecem especialmente aos Arte/Educadores inúmeras pistas pelas quais seguir em direção a uma educação artística liberadora da imaginação, estimuladora dos sonhos, consolidadora do pensamento crítico e descolonizador.

Fui aluna de Paulo Freire aos 18 anos. Ele foi meu professor de Português e de Teoria da Educação. Através Freire conheci a Escolinha de Arte do Recife, quando ele era presidente da instituição e Noêmia Varela era diretora. Apesar de continuar estudando Direito logo me tornei estagiária e professora da Escolinha de Arte do Recife. A EAR fazia parte do Movimento Escolinhas de Artes liderado por Augusto Rodrigues, sempre apoiado por mulheres arte/educadoras muito ativas e estudiosas como Noemia Varela⁵.



Figura 6. Paulo Freire e Noêmia Varela

Paulo Freire visitava constantemente a Escolinha de Recife, seus filhos estudavam lá, assim como os filhos dos intelectuais mais ativos da cidade. Não tínhamos uma situação ideal do ponto de vista de inclusão social, pois a Escolinha era privada e para compensar o complexo de culpa que tínhamos e para heterogenizar os grupos de alunos, dávamos muitas bolsas de estudo para crianças e adolescentes, cujas famílias não podiam pagar.

A epistemologia de Paulo Freire está baseada na conscientização e no diálogo que levam à descolonização de si e da história e nós o seguíamos. A própria designação

⁵ No livro *Mulheres não devem ficar em silêncio* há dois artigos sobre Noemia Varela. O Movimento Escolinhas de Arte chegou a ter 144 escolinhas, das quais 100 no Brasil, 2 na Argentina, 1 no Paraguai e 1 em Portugal. Várias ainda sobrevivem no Brasil e a do Paraguai é muito ativa.



Figura 7. Escolinha de Arte do Recife hoje dirigida pelo Professor Dr. Everson Melquiades (UFPE).

da área, Arte/Educação, foi criação autóctone, enquanto as línguas anglo-americanas e latinas usavam e continuam usando a terminologia Educação Artística. Talvez a designação brasileira Arte Educação (escrevemos também Arte-Educação e Arte/Educação) tenha sido influência da norte-americana Margareth Spencer, que criou a primeira Escolinha de Arte com Augusto Rodrigues no Rio de Janeiro em 1948. Segundo diz a lenda, ela lutava contra a tendência da época de copiar os Estados Unidos. Hoje é difícil dizer o que foi criação de Augusto Rodrigues e o que foi criação das brilhantes mulheres que trabalharam com ele, pois por quase 50 anos elas foram sendo gradativamente apagadas da história, enquanto a imagem de Augusto Rodrigues vai sendo cada vez mais comemorada. Por isso, Vitoria Amaral e eu publicamos uma pesquisa sobre as Arte/Educadoras dos anos 50/60.

Contudo, agora no século XXI os cursos de Arte das Universidades brasileiras são mais colonizados teoricamente pela Europa do que pelos Estados Unidos, mesmo quando se contrapõem ao outro Deus que é o mercado. Parece que os professores humanistas nas Universidades julgam que a bibliografia francesa dá mais status intelectual aos estudantes. Colonizados por seus professores, os alunos muitas vezes se tornam filiais de Universidades estrangeiras no Brasil. Eles criticam até mesmo a História do Ensino da Arte no Brasil por usar a terminologia dissidente Arte/

Educação ou Arte-Educação, pois procuram promover cópias culturais europeias. Esquecem que a Ditadura Militar nos obrigou a usar o termo Educação Artística como na Europa, Inglaterra e Estados Unidos. Usarmos a nomenclatura Arte Educação e nos autodenominarmos Arte Educadores é um ato simbólico e semântico de resistência. Paulo Freire apontou em seus livros o problema da colonização cultural introjetada inconscientemente pelo colonizado o que Nora Merlin⁶ vem chamando de “colonização inconsciente”, que vai além da colonização cognitiva e torna-se facilmente uma colonização emocional. Da mesma maneira intelectuais dos países colonizadores inconscientemente assimilam as estratégias colonizadoras ancestrais e perpetuam as atitudes colonizadoras embora racionalmente as critique. É o exemplo do que fizeram com a Abordagem Triangular⁷, na qual alguns europeus não conseguiram ver a influência de Paulo Freire e declararam ser cópia do DBAE americano, porque a acusação seria verossímil pelo fato de eu ter estudado nos Estados Unidos⁸.

Destruir a história do colonizado sempre foi o caminho mais fácil de dominação colonizadora. Insidiosamente este processo pode penetrar no inconsciente dos intelectuais dos países dominantes, embora teoricamente sejam descoloniais. O colonialismo é estrutural no diálogo entre nações de desenvolvimento econômico desequilibrado.. Desqualificar o colonizado e desacreditá-lo como criador de sua própria cultura é um vício cultural que perpetua a colonização. É necessário vigilância permanente do comportamento intercultural democrático para vencer esse vício inconsciente. A Abordagem Triangular tem ligação direta com a pedagogia freireana, em contato com as diferentes soluções pós modernas para o ensino da Arte, inclusive até com algumas soluções modernistas, entretanto culturalistas⁹, como as *Escuelas al Aire Libre* do México (1913-1932). Curiosamente, até encontrei no México em 2019 uma professora que usa a metodologia criada por Adolfo Best Maugard para essas Escuelas com muito sucesso

6 Nora Merlin, intelectual argentina desde sua primeira palestra em abril de 2019 no Congresso Ensino/Aprendizagem das Artes na América Latina: colonialismo e questões de gênero, por mim organizado com a ajuda de representantes de todo o país, vem sendo muito lida e citada pelos arte/educadores decolonialistas no Brasil (ver Revista GEARTE <<https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/92906/53215>>)

7 Abordagem Triangular sistema de Ensino de Arte que inter-relaciona o Fazer Arte, a Leitura da imagem e do objeto, a obra ou o campo de sentido da Arte e a Contextualização, isto é demanda o ver, o fazer e a contextualização sem hierarquias. Não trata de disciplinas como DBAE, mas de processos.

8 Critico o DBAE por ser disciplinar no livro *A imagem no ensino da Arte* (São Paulo: Editora Perspectiva, 1991) no qual lanço a Abordagem Triangular depois de quase 10 anos de pesquisas em locais diferentes. Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul por Analice Dutra Pillar e Denise Alcade com alunos de Escolas Públicas e Privadas, no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo como mediação cultural e na Secretaria de Educação do Município de São Paulo no período que Paulo Freire foi Secretário de Educação continuando com Mário Cortella.

9 Em um Congresso em Sevilha, Juan Carlos Araújo aventou a possibilidade de eu ter sido influenciada pelo *Critical Studies* de David Thistlewood, com o qual concordo, pois David esteve duas vezes no Brasil a meu convite eu era frequente participante de seus eventos profissionais.



Figura 8. Paulo Freire, Ana Mae Barbosa e João Alexandre Barbosa na Semana de Arte e Ensino, Universidade de São Paulo, 1980. Acervo de Ana Mae Barbosa. Essa foto fez parte da Ocupação Paulo Freire no Instituto Cultural Itaú 2021.

e que me disse não ser a única. Um dos instrumentos colonizadores é a busca constante de novidade por parte dos professores de Arte.

Aliás é preciso destacar que a pesquisa para a construção da Abordagem Triangular começou e terminou sob a égide do pensamento de Paulo Freire, pois foi na Semana de Arte e Ensino de 1980, que ele chegando ao Brasil, de volta do exílio, ao proferir a conferência de abertura, lançou questões sobre as relações ambíguas entre opressores e oprimidos, que considere poderem ser iluminadas pela contextualização.

A *Semana de Arte e Ensino* foi o primeiro movimento redemocratizador junto com o Congresso da USP em 1980 e primeiro encontro de Educação do primeiro governo eleito de São Paulo depois de 20 anos de ditadura. Reunimos 3.000 pessoas no Campus da USP. A aula de Paulo Freire, que não fora anunciada, foi uma apoteose.

Antes das Comemorações do Centenário de Paulo Freire (2021) nunca falei publicamente da minha estreita relação pedagógica com Paulo Freire e D. Elza¹⁰ por receio de parecer que queria me aproveitar de seu prestígio. Em Recife, alfabetizei por dois anos crianças dos alagados do Recife com 100% de sucesso sob a orientação de Paulo Freire, combinada com o que aprendi em um estágio no Instituto de Educação do Rio de Janeiro sob orientação de Heloisa Marinho, irmã de Roberto Marinho, jornalista que criou a Rede Globo de Televisão. Na década de 1950

10 Dona Elza foi a primeira mulher de Paulo Freire, que era Professora, Diretora de Escola Pública, que muito o influenciou com suas ideias acerca de Arte e Alfabetização.

muitos educadores que se tornaram importantes eram jornalistas ou ligados ao jornalismo, inclusive Augusto Rodrigues o criador do Movimento Escolinhas de Arte. Hoje só escândalos levam a educação aos jornais.

Na Escolinha de Arte do Recife eu coordenava os estágios dos alunos das Escola de Belas Artes, onde Noemia Varela ensinava e Paulo Freire era professor de Filosofia. Dei aula para seus filhos; participei como professora de Cursos de Extensão quando ele era Diretor da Divisão de Extensão da Universidade do Recife. Até hoje participo da Comissão Editorial da Revista que ele fundou. Foi fechada pela ditadura e reeditada pelos gestores da redemocratização depois de 1980. Ele concebia Extensão Universitária como Educação Popular. Tempos depois, quando dirigi o Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC), segui esta concepção política no Museu, que funcionava como uma verdadeira Escola Popular de Arte e Design para aqueles que não tinham tido o privilégio de terem sido alunos universitários ou cursar a Universidade de São Paulo. O MAC era a porta aberta da USP para os de fora dela, ampliando até mesmo os temas estudados ou interdisciplinarizando áreas separadas na Universidade, contando com muitos professores de fora do Brasil e da rede freiriana, portanto descolonizadores.¹¹

11 Uso o termo descolonizadores, pois só depois da vinda de Aníbal Quijano para o Instituto de Estudos Avançados da USP em 1992 passamos a usar o termo decolonização. Embora em 1992 eu tivesse começado a usar o termo decolonização, em 1993 o termo foi eliminado das bibliografias sobre museus, porque fui demitida do MAC pelos jornais, pois eu havia apoiado e feito campanha para eleição do candidato à reitoria que perdeu. O que venceu me demitiu.

Seis anos depois da Semana de Arte e Ensino, Freire, a meu convite, deu uma disciplina de Pós-Graduação sobre Arte e Política na linha de pesquisa em Ensino/Aprendizagem da Arte na ECA/USP. Para ele aceitar o convite D. Elza teve de convencê-lo e eu tive de concordar em dividir o curso com Freire, o que foi para mim uma grande dificuldade. Os 120 alunos estavam ali por ele e não por mim. Criei no Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, com o beneplácito do seu primeiro diretor

(1986-1988) Carlos Guilherme Mota, um Grupo de Estudos sobre Museus e o primeiro convidado a discutir conosco as políticas culturais de museus foi Paulo Freire, que me deu excelentes ideias para democratizar o acesso aos museus, uma delas conversar com os sindicatos de diferentes profissões para descobrir o que poderia interessar ao universo dos trabalhadores e estimular-los a expandir seus horizontes culturais.

Quando Paulo Freire foi Secretário de Educação do Município de São Paulo (1989-1991) promoveu uma ampla e democrática reestruturação curricular nos permitindo dar à Arte a mesma importância que às outras disciplinas. Isso havia ocorrido só em dois momentos da História da Educação no Brasil: primeiro em 1882/3 com a Reforma Rui Barbosa¹², nunca implementada, e com a Reforma Fernando de Azevedo em 1927, implementada, mas destruída pelas perseguições aos professores na ditadura de 1937 a 1945.

A convite de Paulo Freire assumi a coordenação da reorganização curricular de Artes, iniciei a pesquisa e Christina Rizzi prosseguiu brilhantemente. O grupo de Arte da Reestruturação Curricular de Paulo Freire era maior do que o de qualquer outra disciplina e ele sempre salientava este fato.

Foi a pesquisa mais extensa em relação ao número de participantes e aprofundada que fizemos antes de adotar a Abordagem Triangular em nossa prática educacional.

Já havíamos pesquisado a Abordagem Triangular no MAC por cinco anos, e por dois anos em escolas públicas e escolas privadas no Rio Grande do Sul. Agora tínhamos uma rede de ensino inteira de uma grande cidade aberta à pesquisa e à transformação. Paulo Freire apoiou nossa pesquisa e com a colaboração de muitos educadores com os quais continuo em contato profissional e afetivo até hoje, como Regina Machado, Maria Christina de Souza Rizzi, Joana Lopes, Isabel Marques, Marina Dias (Professora do Ensino Básico do Município de São Paulo naquela época), todos

os professores de Arte do Município foram atualizados e mais de 20 anos depois a rede de professores do Município era ainda a melhor do Brasil, a mais bem informada, a que mais produzia projetos interdisciplinares, a mais engajada socialmente, a mais forte conceitualmente.

Durante a pesquisa conversamos longamente sobre a equivalência da leitura de obras de Arte baseada na estética empírica que caracteriza a Abordagem Triangular e a leitura de obra de arte para o diálogo sobre a cultura dos seus alunos, que Freire sempre praticou desde a experiência de Angicos em 1963, quando encomendou ao artista Francisco Brennand pinturas que refletissem a cultura rural para servirem de base para seu diálogo com seus alunos da zona rural. Em seu trabalho em São Tomé (África) utilizou as pinturas do artista Freire da comunidade para estimular diálogos.

Interessava a Paulo Freire como base de seu sistema epistemológico começar a relação com os estudantes buscando conhecer através do diálogo o campo de referências



Figuras 9 e 10. Guaches do artista de Pernambuco Francisco Brennand, que servia de base para a discussão do conceito de cultura nos Círculos Culturais.

12 Não é meu parente. O sobrenome Barbosa é muito comum. Rui Barbosa era jurista, foi senador e várias vezes candidato a presidente do Brasil.

deles, o mundo em que viviam. A mediação para o diálogo era baseada em obras de Artes Visuais para ao mesmo tempo ampliar, enriquecer a percepção, o contexto, a conscientização acerca do mundo. A experiência de ampliação do campo de referências e da ação é o que ele chamava BONITEZA.

Boniteza está próximo do conceito de experiência estética de John Dewey, que ele conhecia muito bem. O primeiro livro que li de John Dewey, *Meu credo Pedagógico*, foi ele que me deu para ler quando eu tinha uns 20 anos. Boniteza expressa a ideia da experiência completa aquela que preenche o protagonista quer seja bem sucedida ou não, pois estimula outras experiências. O que a caracteriza como completa é o fato do protagonista ter colocado nela todo seu potencial cognitivo e emocional, seu empenho, seu desejo, sua energia vital.

A Abordagem Triangular é um sistema aberto, pois as escolhas são todas construídas no diálogo do professor com os alunos. A decisão do professor acerca das teorias analíticas é baseada no diálogo. Para a leitura cada um escolhe a linha teórica com a qual se identifica e que considere potencializadora da análise do aluno. Eu uso a Estética Empírica, mas no Brasil a Semiologia, a Semiótica, a Iconologia, a Estética da Recepção, a Crítica Genética, a Análise do Discurso e até a Gestalt são usadas com frequência.

A contextualização também depende da escolha do professor em diálogo com a cultura dos alunos e a cultura dos outros, as muitas disciplinas que estudam, outras Artes, o social, a imaginação humana, o meio ambiente, as ciências, a linguagem discursiva e todo um complexo de conhecimento, que a imagem pede no seu processo de significar para os indivíduos e os grupos leitores. A contextualização é “inter”, é a porta aberta para a interdisciplinaridade, a interculturalidade e a interação.

Quando Paulo Freire leu o livro através do qual lancei a Abordagem Triangular, *A Imagem no Ensino da Arte*,¹³ dialogamos explicitamente sobre o meu conceito de contexto para chegarmos à conclusão de que a ideia de contexto se equivale a ideia de conscientização, mas que a última tem um peso mais político. Ele achava que a escolha de contextualização se adequava melhor às minhas preocupações com a materialidade da forma e com a estrutura do pensamento visual. Realmente considero que a consciência do contexto é o primeiro passo para a consciência política. A política e a consciência de si mesmo fazem parte do contexto que queremos aclarar e analisar.

13 Esse livro foi minha tese de Livre Docência na USP, um título a ser conquistado depois do doutorado.

Paulo Freire foi da banca examinadora. Não só me deu nota dez como se reconheceu nele.

Nos últimos 30 anos educadores no Brasil têm analisado, reformulado, reorganizado, estendido a Abordagem Triangular para além da Arte em direção ou estudo das Ciências e até elegendo-a como sistema de pesquisa em geral, para suas teses.

Em outubro de 2021 foi realizado o II Congresso Internacional Online entre Arte¹⁴, Cultura e Educação com o tema Reconexões da Abordagem Triangular no ensino das Artes, que durou 10 dias. Foi frequentado por mais de 2.000 pessoas e apresentadas 40 proposições de trabalhos de ações educacionais através da Abordagem Triangular. A Revista GEARTE, dirigida pela Dra. Analice Dutra Pillar irá publicar um Dossiê com textos inéditos oriundos deste congresso. O Congresso foi organizado pela Dra. Fernanda Pereira da Cunha que escreveu o seguinte texto de apresentação, do Congresso

“Assim, a Abordagem Triangular perfaz uma rede sistêmica, por isto viva, orgânica, pulsante, flexível, enlaçando as mais diferentes possibilidades de apropriações no processo de construção do [re] conhecimento pleno auto governativo, libertário, promovendo o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica do mundo, nos diferentes contextos históricos-culturais.

A Abordagem Triangular é concebida na inter-relação de uma tríade indissociável - leitura da imagem, da obra de arte e/ou do campo de sentidos da arte, contextualização e fazer artístico, relacionando-os com ações mentais concomitantes: informação, decodificação e produção, conduzindo ao questionamento, chave motriz para acionar o processo cognitivo/perceptivo sincrônico; centra-se na mente comprometida com a solução de um determinado problema, submersa num ambiente simbólico, promovendo uma complexa elaboração de pensamento, na busca pela resposta significativa (ideia/signo) que responda ao problema em questão.”

Annelise Nani da Fonseca, Ana Flávia Tavares de Melo, Fábio de Castilhos Lima, Fernanda Pereira da Cunha, Fernando Antônio Gonçalves Azevedo, Glacy Antunes de Oliveira, Márcio Penna Côrte Real e eu trabalhamos numa pesquisa sobre a Abordagem Triangular feita com 1009 pessoas que aceitaram responder um longo questionário na ocasião da inscrição para o Congresso. Essa pesquisa foi publicada na

14 Para acessar os registros do congresso II Congresso Internacional Online entre Arte, Cultura e Educação acesse o link < <https://portalinterneteduca.com/mao-na-massa-2021/> >.

Revista GEARTE, v. 9, 2022¹⁵.

Mas continuo a me perguntar: Como destruir o Colonialismo e instaurar o diálogo internacional? Como evitar na Arte e na Educação a imposição de ideias fora do lugar? De que revolução em Arte/Educação estamos precisando? Como identificar o Colonialismo Cultural e emocional aliado a questões de gênero, raça, classe social e códigos hegemônicos de Cultura? Que História da Arte queremos conhecer e que História do Ensino da Arte estamos construindo? Como promover Epistemologias Pedagógicas Decolonizadoras? Como estimular leitura de Imagens da Arte que não obedecem ao código europeu e norte americano branco inoculado pelas universidades? Como estimular políticas culturais e consciência decolonizadoras?

Só tenho uma certeza momentânea: Eu estou interessada em desenvolver em meu país - na situação atual de destruição educacional¹⁶, os modos de ensinar e aprender Arte aliados ao pensamento freireano, embora reorganizados, reapropriados, retransformados, resignificados, recontextualizados constantemente pelas contingências dos novos tempos e pela diversidade de vida das crianças, adolescentes e adultos aprendizes.

A Abordagem Triangular que construí em contaminação com as ideias de Paulo Freire, que me conquistaram para a Educação, estão aí para serem reorganizadas, reapropriadas, retransformadas, resignificadas, recontextualizadas, por cada professor que por elas se interessar.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e Prática da Educação Artística*. SP: Cultrix, 1975.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no Ensino da Arte*. SP: Editora Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae e CUNHA Fernanda Pereira da. *Abordagem Triangular nas Artes e nas Culturas Visuais*. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae e AMARAL, Vitoria. *Mulheres não devem ficar em silêncio*. São Paulo: Editora Cortez, 2019.

BARBOSA, Ana Mae; FONSECA, Annelise Nani da; MELO, Ana Flávia Tavares de; LIMA, Fábio de Castilhos; CUNHA, Fernanda Pereira da; AZEVEDO, Fernando Antônio Gonçalves; OLIVEIRA, Glacy Antunes de; REAL, Márcio Penna Côrte. *Desafios emergentes para o ensino de artes*:

o II Congresso Internacional online entre arte, cultura e educação no contexto das reconexões da Abordagem Triangular. em Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 9, 2022. (Dossiê Abordagem Triangular: 30 anos) < <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/128425> >.

ECA-USP. Programa da Semana de Arte e Ensino, setembro, 15/19 de 1980.

FINKELPEARL, Tom (Org.). *Dialogues in Public Art*. Cambridge: MIT Press, 1999, 25 artistas (livro dedicado a Paulo Freire com entrevista).

FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. SP: Editora Unesp, 2001, 38 colaboradores.

FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *Testamento da Presença de Paulo Freire: O educador do Brasil*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2021. 30 colaboradores.

FREIRE Paulo. *Extensão e comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977

LEITE, Álvaro Pantoja. *Paulo Freire e Arte Educação: considerações sobre a estética freiriana e a arte na educação/formação*. Revista Educação Sociedade e Culturas. Pags. 85 a 103

https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC54_ALeite.pdf Consulta em 1/6/2021.

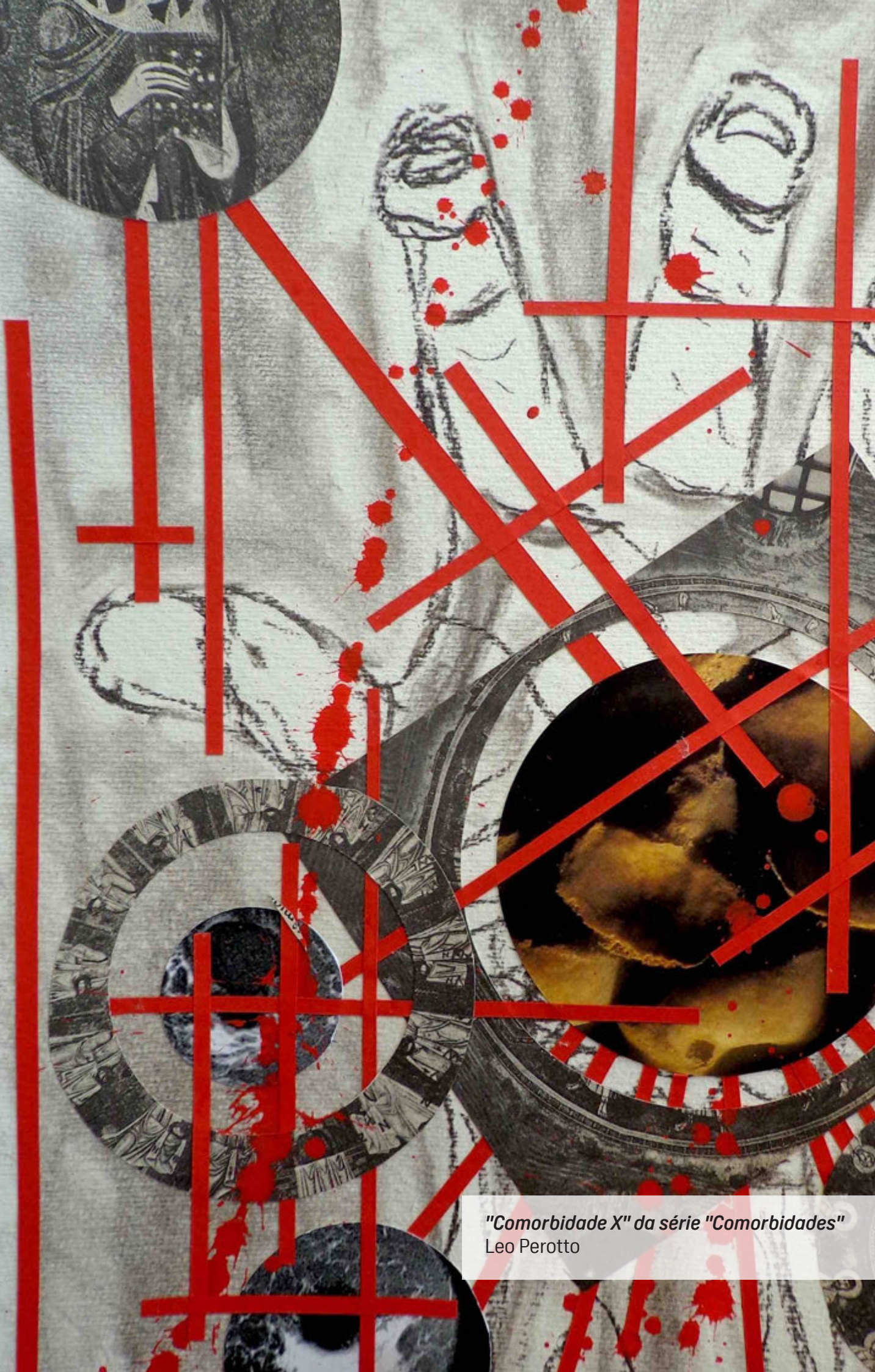
LIMA, Sidiney Peterson F. de. *Escolinha de Arte de São Paulo: instantes de uma história*. IA-UNESP, (Dissertação de Mestrado). 2014

GADOTTI, Moacir. *Extensão Universitária: para quê?* https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf

MERLIN, Nora. Colonização da subjetividade e neoliberalismo em Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 6, n. 2, maio/ago. 2019. (número especial sobre o *Congresso de Ensino/Aprendizagem das Artes na América Latina: colonialismo e questões de gênero* SESC/SP Abril 2019. < <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/92906/53215> >

¹⁵ Para acessar esta publicação acesse o link da Revista GEARTE v.9, 2022 < <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/128425> >

¹⁶ Em três anos o governo Bolsonaro teve 5 Ministros da Educação e cada um pede demissão ou é demitido com escândalos que vão do forjar curriculum vitae à corrupção econômica.



"Comorbidade X" da série "Comorbidades"
Leo Perotto

Diálogo entre el Abordaje Triangular y el Aprendizaje Basado en Proyectos de educación artística en la formación de maestras

Diálogo entre a Abordagem Triangular e a Aprendizagem Baseada em Projetos na arte-educação na formação de professores

Dialogue between the Triangular Approach and a Project-Based Learning of art education in the training of teachers

Amparo Alonso-Sanz

Universitat de València

Orcid: 0000-0002-1965-8203

M.Amparo.Alonso@uv.es

RESUMO

Apresentamos um projeto de Aprendizagem Baseada em Projetos para a educação artística que toma como referência a Abordagem Triangular definida por Ana Mae através de três ações: criação artística, leitura de uma obra de arte e contextualização. A proposta é levantada e experimentada com alunos do grau de Professor do Ensino Primário no contexto espanhol. Consiste em enfrentar o fato artístico através de um projeto de equipe que desenvolve o processo criativo de forma fragmentada em 5 sessões. Este projeto é desencadeado pelo encontro com pessoas vivas da arte contemporânea e pelo conhecimento do seu processo criativo, trabalho e contexto. No resto das sessões, os estudantes são ensinados a desenvolver seus próprios processos criativos. A partir de uma bateria de diferentes recursos para cada um dos aspetos processuais, cognitivos, contemplativos ou de experiência de vida. Estas atividades procuram ser um guia para professores em formação e ativos que permitam implementar a proposta triangular nas escolas.

Palavras-chave: arte-educação, Abordagem Triangular, Aprendizagem Baseada em Projetos, recursos didáticos.

RESUMEN

Se presenta un diseño de Aprendizaje Basado en Proyectos de educación artística que toma como referencia el Abordaje Triangular que Ana Mae definió mediante tres acciones: hacer artístico, lectura de obra de arte y contextualización. La propuesta es planteada y experimentada con alumnado del Grado de Maestro/a de Educación Primaria en el contexto español. Consiste en enfrentarse al hecho artístico a través de un proyecto por equipos que desarrolla el proceso creativo de forma fragmentada en 5 sesiones. Este proyecto tiene como detonante el encuentro con una persona artista contemporánea viva y el conocimiento de su proceso creativo, obra y contexto. En el resto de las sesiones se enseña al alumnado a desarrollar sus propios procesos creativos. A partir de una batería de recursos diferentes para cada una de las vertientes procedimental, cognitiva, contemplativa o de experiencia de vida. Estas actividades tratan de ser una guía para maestras en formación y en activo que permitan implementar la Abordaje Triangular en las escuelas.

Palabras clave: educación artística, Abordaje Triangular, Aprendizaje Basado en Proyectos, recursos didáticos.

ABSTRACT

A Project Based Learning design for art education is presented. It takes as a reference the Triangular Approach defined by Ana Mae through three actions: artistic making, artwork reading and contextualization. The proposal is raised and experimented with students of the Primary Education Teacher's Degree in the Spanish context. It consists of facing the artistic fact through a team project that develops the creative process in a fragmented way in 5 sessions. This project is triggered by the encounter with a living contemporary artist and the knowledge of his/her creative process, artwork, and context. In the rest of the sessions the students are taught to develop their own creative processes. From a battery of different resources for each of the procedural, cognitive, contemplative or life experience aspects. These activities are intended as a guide for teachers in training and active teachers to implement the triangular proposal in schools.

Keywords: art education, Triangular Approach, Project-Based Learning, teaching resources.

Introducción

El Abordaje Triangular definido por Ana Mae pone en práctica y revisa la defensa de tres acciones principales: hacer artístico, lectura de obra de arte y contextualización (Barbosa y Pereira da Cunha, 2010).

Este enfoque observa ciertas semejanzas con la *Disciplined Based Art Education* (DBAE) de la *Getty Center for Educational in the Arts*, para una enseñanza centrada en la producción de arte, historia del arte, crítica y estética (Dobbs, 1998). Sin embargo, no cuenta con cuatro disciplinas sino con tres acciones, procesos mentales, críticos y analíticos, con los que logra facilitar la tarea de arte educadores contextualizando lo que se hace y lo que se ve (Barbosa, 2021). También supera el sesgo presente en el tipo de obras de arte escogidas para enseñar a través de los métodos comparativos de análisis de obras de arte, los métodos multipropósito, el DBAE con énfasis en la producción o en la crítica. En el DBAE de los ochenta predomina el uso de obras de carácter pictórico, de origen occidental, de autoría masculina, pertenecientes al arte legitimado por museos y galerías. Ana Mae Barbosa (2021) explica que a diferencia del DBAE el Abordaje Triangular brasileño interconecta la producción de imágenes, performances, instalaciones; leyendo no solo obras de arte sino también imágenes. Otra gran diferencia es que el Abordaje Triangular está influenciado por las teorías de Paulo Freire.

Como directora del Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de São Paulo, Ana Mae Barbosa actúa como pionera y es agente de cambio. El desplazamiento

de la educación artística hacia los museos permite introducir tres cambios potenciales que se desarrollarían progresivamente en las décadas posteriores. En primer lugar, entrar en contacto con la escultura, performance, video-arte, instalaciones *site-specific* y otros formatos difícilmente reproducibles en las proyecciones en las pantallas del aula. En segundo lugar, frente a la tradicional concatenación de interrogantes lanzados por los educadores como forma de aproximación a la obra de arte, iniciar una apertura hacia métodos cognitivos más creativos, activos, colaborativos, participativos e interactivos. Finalmente, contribuir a ampliar el interés por: la cultura popular y la cultura visual; las creaciones indígenas, de mujeres (Barbosa y Amaral, 2019) o de otros colectivos invisibilizados; en general por la pluralidad y por la diversidad de formatos y técnicas. Ana Mae es considerada “pionera en la defensa del “otro”, de la voz de quien siempre es tratado como minoría (Huerta, 2017, p. 243).

Aplicar la Abordaje Triangular en la universidad española

Es posible aplicar el Abordaje Triangular en el contexto español, en la formación de educadores artísticos en la universidad, en el Grado de Maestro/a, si se incorpora desde el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). El ABP presenta un problema globalizado que se resuelve investigando colaborativamente, vincula la realidad y la escuela, cede el protagonismo del aprendizaje competencial al alumnado dentro de un plan de trabajo definido por objetivos y fases de trabajo (Salido López,

2020). Los principios centrales del ABP pueden vincularse a los procesos de creación en el arte contemporáneo (González Fulle, 2020) y son especialmente valorados entre las metodologías activas y constructoristas de la formación inicial de profesorado al favorecer la conciencia acerca del importante papel de las artes y la cultura en la educación (Salido López, 2020). Proyectos que, por su envergadura, facilitan integrar diversos enfoques del hecho artístico de manera multidisciplinar y centrada en el estudiante (Mohd Hawari, y Mohd Noor, 2020). como pretende el Abordaje Triangular. Además la enseñanza del Abordaje Triangular a través del ABP, al centrarse en los procesos y renunciar al docente como única fuente de conocimiento, permite superar algunos obstáculos que en el contexto español tiene su implementación, como son: la prevalencia del procedimiento de ejecución técnica; que se dé más importancia al resultado artístico que al procedimiento creativo complejo; la concepción manualizadora de las artes; el versionado, interpretación u homenaje de obras consagradas; el enaltecimiento de artistas por encima de la identidad de quienes aprenden; el olvido de otras facetas vinculadas al contexto y la lectura de la obra de arte o de la propia creación de quienes aprenden.

El ABP en ese sentido ofrece grandes posibilidades, en la medida en que sean correctamente diseñadas las diferentes fases por las que debe avanzar el alumnado para la resolución del planteamiento (Mohd Hawari, y Mohd Noor, 2020). Se propone una estructura didáctica que lo haga posible, inspirada en la Abordaje Triangular. Si bien, se hacen adaptaciones para un perfil de alumnado mayoritariamente sin experiencia pedagógica o artística previa que precisa conocer recursos concretos, actividades y dinámicas, así como relacionarlas con las acciones de hacer artístico, lectura de obra y contextualización.

Diálogo con una metodología ABP centrada en el hecho artístico como proceso creativo singular

En diálogo con la Abordaje Triangular, el diseño de ABP aquí propuesto y puesto en práctica en la formación de docentes durante varios años, se basa en que el hecho artístico, como proceso creativo, es un problema complejo porque unifica múltiples procesos mentales, críticos y analíticos. Trata de enseñar el hacer artístico, la lectura de obra y la contextualización de manera encadenada, aunque no en un orden prefijado, a través

de varias sesiones de clase que en un esfuerzo analítico podríamos resumir en:

- Vertiente procedimental [hacer artístico]. Ligada a procesos productivos, se encuentra asociada a técnicas, herramientas, materiales... así como al lenguaje artístico y la retórica visual, entre otras.
- Vertiente cognitiva [lectura de obra de arte]. Ligada a procesos mentales, se encuentra vinculada a lo conceptual pero también a lo emocional, así como a contenidos semánticos, alegóricos, narrativos.
- Vertiente contemplativa [lectura de obra de arte]. Ligada a procesos apreciativos, se encuentra relacionada con la experiencia estética, al trabajo perceptivo, de interpretación personalizada, de análisis formal, semántico y sintáctico. Consiste en plantearnos qué interrogantes exhibe esa obra. Es referente al consumo de obras de arte, pero también de artefactos visuales o productos de la Cultura Visual como imágenes producidas por diferentes medios de comunicación (Barbosa, 2021) desde una postura crítica, placentera o histórica. Es relativa al coleccionismo, el montaje expositivo, la visibilización de las creaciones.
- Vertiente de la propia experiencia de vida [contextualización]. Ligada a las vivencias, se encuentra afiliada a los contextos sociales -el reducto familiar más cercano, la escuela, el barrio, el pueblo, la provincia, el país, el continente, el planeta-, al patrimonio material -libros, películas, colecciones, lugares-, al patrimonio inmaterial (Fontal, 2010) -como la propia imaginación, las visualizaciones mentales, los vínculos y lazos-, y a la relación con las vivencias de otros (de la propia comunidad o no).

No existe una secuencia concreta para abordar las diferentes vertientes. El orden escogido al encadenar cada una de estas acciones puede ser alterado y no debe entenderse como algo cerrado. Si bien planteo que la vertiente escogida al inicio guarde relación con el tipo de obra/imagen tomada como referente y desencadenante creativo. Por ejemplo, en el caso de una obra conceptual comenzar desde un trabajo cognitivo, en una obra impresionista desde la contemplación, en una obra que narra desastres bélicos desde la contextualización histórica. Y a partir de estos aspectos que pueden ser las más importantes en origen, según la relación con la obra de partida, se puede abordar el resto de las acciones en las siguientes clases en cualquier orden.

Tabla 1. Vertientes, procesos y perspectivas vinculadas al Abordaje Triangular

	Hacer artístico	Lectura de obras de arte		Contextualización
Vertiente	Vertiente procedimental	Vertiente cognitiva	Vertiente contemplativa	Vertiente de propia experiencia de vida
Tipo de proceso	Productivo	Mental	Apreciativo	Vivencial
Perspectiva de desarrollo curricular	Técnicas, herramientas, materiales, lenguaje artístico (uso de colores, tipos de líneas, formas, composiciones, figuras geométricas, ...)	Conceptos, emociones, contenidos semánticos, metafóricos, alegóricos, y narrativos.	Trabajo perceptivo, de interpretación personalizada, de análisis formal, semántico y sintáctico. Planteamiento de interrogantes. Coleccionismo y montaje expositivo.	Asociada a los contextos sociales, al patrimonio material/ inmaterial, y a la relación de mis vivencias con las vivencias de otros (de mi comunidad o no).

Al enumerar estas vertientes tratamos de aproximarnos a un modelo hipotético de lo que hace la mente de la artista, para trasladarlo así a un diseño didáctico apropiado, asociado a juegos abordados, como los campos de exploración e investigación propuestos por Jové Peres (2008).

Un diseño simplificado, una adaptación del proceso creativo fragmentada forzosamente en fases, que podrían ser diferentes para cada artista, suceder en diferente orden o responder a otras estrategias. Es una separación artificial que, una vez vivida en fases fragmentadas por sesiones, puede eliminarse para tratar el problema de forma absoluta o para profundizar únicamente en una vertiente sin relacionarla con otras.

Puede que descubramos inconvenientes de este diseño didáctico, pero una de las notables ventajas es que permite concebir al alumnado no solamente como un colectivo que en el futuro se dedique únicamente a la manufactura, o al consumo contemplativo, o a la experimentación de la vida como arte, o exclusivamente al pensamiento creativo. Sino holísticamente como todo ello de forma potencial y a la vez. Como apunta Dewey (2008) “una experiencia tiene una unidad que le da su nombre, (...). La existencia de esta unidad está constituida por una cualidad determinada que impregna la experiencia entera a pesar de la variación de sus partes constituyentes” (p. 43).

El encuentro con artistas en las aulas

La propuesta consiste en enfrentarse al hecho artístico a través de un proyecto por equipos que desarrolla el proceso creativo de forma fragmentada en 5 sesiones. Este proyecto tiene como detonante el encuentro con una persona artista contemporánea viva y el conocimiento de su proceso creativo, obra y contexto. Esto trata de aumentar las posibilidades de encuentro especialmente con artistas mujeres o de otros colectivos todavía con escasa presencia en los muros, o incluso de personas del ámbito del diseño, la creación de producto, videojuegos, cultura visual, publicidad. Se parte de un ejemplo concreto para que sea más fácil de entender las múltiples lecturas y variaciones que podría tener la aplicación didáctica. En el curso 2017-18 en la asignatura de “Didáctica de la educación plástica y visual de la educación primaria” en el Grado de Maestro/a de Educación Primaria se estudia a la artista Concha Jerez.

En la primera sesión del proyecto el grupo de aprendices entra en contacto con la persona artista en el aula, en una visita a su taller o en una de sus exposiciones. Es un momento de diálogo que ayuda a: visibilizar la relación entre creador y creaciones, romper con prejuicios, mitos o falsas creencias; ampliar el imaginario... También es el momento en que artista y colectivo docente puede reunirse para

compartir la información de trabajo. En nuestro ejemplo la imposibilidad de recibir a Concha Jerez en el aula nos lleva a estudiar su biografía, ver algunos vídeos de sus conferencias y programas de televisión sobre algunos de sus proyectos, preguntarnos si está viva, dónde y con quién trabaja o su reconocimiento nacional e internacional, para finalmente por equipos elaborar infografías como síntesis de lo descubierto.

Las siguientes 4 sesiones se dedican a abordar cada una de las vertientes, de forma que los resultados de una se aprovechen en la siguiente. Hacer hincapié en una vertiente antes que, en otras, condiciona los resultados obtenidos. Por lo que conviene experimentar el proyecto con secuencias distintas si se trabaja con diferentes artistas a lo largo del curso.

En el proyecto sobre Concha Jerez continuamos con la vertiente cognitiva [lectura de obra de arte]. A través de un juego de post-it donde anotan ideas claves para relacionar en un gran póster se profundiza teóricamente en algunos conceptos presentes en su obra como: el arte conceptual, readymade, instalación, arte-objeto, video-arte, performance, media_mutaciones, espacio, tiempo, límite, autocensura, memoria... El alumnado experimenta por primera vez la performance con un ejercicio práctico sobre la idea de espacio a través de sus cuerpos en interacción con el aula y el mobiliario. Se aproximan al concepto de autocensura con varios ejercicios: a través de la fotografía de sus cuerpos con el uso de vendas, el tachado de oraciones en notas de prensa, el recorte de siluetas en hojas de revistas, la emisión de cacofonías y sonidos abyectos del cuerpo para componer una pieza musical grupal.

En la siguiente sesión se aborda la vertiente procedimental [hacer artístico] de Concha Jerez. De los temas descubiertos en la sesión anterior (lugar-no lugar, tiempo, límite, autocensura, utopía, legibilidad, memoria...) cada equipo escoge uno para continuar trabajando. Mediante técnicas surrealistas hacen creaciones sobre el concepto escogido: un ejercicio de escritura automática, un poema-collage a partir de imágenes y palabras escogidas aleatoriamente de entre recortes de revista, un cadáver exquisito, un juego de preguntas y respuestas sobre el tema. Además, en una tabla asocian a esa temática: objetos, materiales, colores, tipo de líneas, tipografías, formas, composiciones, figuras geométricas, movimientos, sonidos y partes del cuerpo. Finalmente, cada equipo diseña una performance que produzca sensaciones vinculadas al tema escogido.

En la sesión contemplativa [lectura de obras de arte], que sigue a la anterior, cada equipo presenta al resto la performance creada. Analizan sus propias producciones describiendo objetivamente qué han percibido y después subjetivamente, a través de preguntas propuestas. Además de la lectura denotativa y connotativa hacen una lectura crítica sobre la intención ideológica de cada obra creada. De la comparación de todas las performances destacan razonadamente qué les ha gustado o disgustado. Finalmente se ve un vídeo de una performance de Concha Jerez y se compara con sus propias creaciones.





Finalmente, en la sesión dedicada a la propia experiencia de vida [contextualización] por equipos preparan una instalación artística sobre las sesiones anteriores, los conceptos, emociones, sentimientos, materiales, técnicas, procedimientos, experiencia estética, crítica y expositiva vividas previamente. Para ello traen fotografías de las sesiones anteriores, otras imágenes y objetos personales de su Cultura Visual (álbumes, películas, cómics, videojuegos, anuncios) y los van distribuyendo en diferentes rincones de la facultad. Para inspirarse en el montaje recordamos la obra "Que nos roban la memoria" de Concha Jerez.

El vínculo con el referente artístico no es respecto a todas las vertientes de su proceso creativo con la misma dependencia. Es estricto y condicionante, únicamente con la vertiente que se trabaje en el primer taller, como inicio del conjunto de las siguientes 4 sesiones. En las sucesivas clases se pueden tener presentes los aspectos relacionados con la referencia artística pero únicamente como pretexto para que cada aprendiz encuentre sus propios equivalentes, no para que copie o imite. Se evita así una aproximación basada en el versionado de artistas. De manera que se observan las tres acciones del Abordaje Triangular no solo en relación con un referente artístico sino también respecto de las propias producciones de quienes aprenden de esa obra.

Enfoque de las tareas y actividades para el hacer artístico, la lectura de obras de arte y la contextualización

El diseño de las tareas, actividades que se ofrecen para cada una de las diferentes vertientes, debe tener un enfoque diferente si está pensado para: [A] el primer taller y por tanto la primera vertiente que se trabaja, [B] o si se trata de establecer relaciones con otras vertientes que se han trabajado previamente en sesiones anteriores.

Tabla 2. Gráfico de secuencias posibles de vertientes

1ª sesión	2ª sesión	3ª sesión	4ª sesión	5ª sesión
Conocer a artista 	[A] Vertiente centrada en referente artístico	[B] Vertientes centradas en aprendices   		
	Escoger cualquier secuencia posible entre vertientes: cognitiva, procedimental, contemplativa o propia experiencia [hacer artístico, lectura de obras, contextualización]			

[A] Cuando se empieza el primer taller, esta vertiente es el principal punto de partida, y gira única y exclusivamente en torno a la obra artística de referencia.

En función de la vertiente que se estén trabajando, se prestará atención a unos aspectos u otros de la vida y producción del referente artístico. Si por ejemplo se comienza por la vertiente conceptual, se puede profundizar en los conceptos, sentimientos, emociones, metáforas... presentes en la obra de referencia. Si se empieza por la vertiente procedimental, profundizar en las técnicas, herramientas, prácticas, procedimientos, fases con las que trabaja la artista para producir. Si se inicia por la vertiente contemplativa, ahondar en las influencias artísticas presentes en su obra, el análisis compositivo de la misma, las lecturas connotativas y denotativas de su obra. Si se empieza por la vertiente de la propia experiencia, bucear en las experiencias vitales que llevaron a cada artista a hacer esa producción, así como el estado político, económico, social del momento de producción de la obra.

[B] Por otra parte, cuando estas vertientes se abordan después de cualquier otra; lo más importante es la persona o equipo aprendiz que se enfrenta al proceso creativo a partir de un artista de referencia. Ligados en el punto de partida con el o la artista durante la primera sesión, las siguientes sesiones se trabajan asociadas a los resultados obtenidos en las anteriores, pero siempre desde la perspectiva de cada estudiante o equipo.

Con esta propuesta se evita que lo importante sea siempre la persona artista y se huye de reproducciones al estilo de sus producciones, conceptos, influencias y experiencias vitales. El alumnado puede elegir cómo crear a partir de un punto de inspiración centrado en una de las vertientes de la persona artista, pero sólo en una, no en todas sus facetas.

Vertientes centradas en el proceso y resultados de quienes aprenden

Las propuestas a continuación detalladas son una batería de recursos. Estos ejemplos justifican la idea de que en cada taller se deba trabajar de forma diferente para desarrollar determinados aspectos del proceso creativo, atendiendo a cada vertiente. Estas actividades huyen del abuso del lenguaje verbal y la dinámica de concatenar preguntas para ser respondidas por el público, como forma de aproximación a la obra de arte tan presente en el DBAE. Tienen presente el Abordaje Triangular que introduce dinámicas más participativas. Y tratan de ser una guía para maestras en formación y en activo.

Tabla 3. Banco de recursos en cada vertiente

Lectura de obras [Cognitiva]	Buscar conceptos, sensaciones, emociones... manifestados en: colores, formas, herramientas, materiales... de nuestras producciones; y/o en las experiencias de vida y los objetos patrimonio de nuestra vida; y/o en las influencias derivadas de la contemplación de obras de arte, la experiencia estética, crítica, expositiva. Compartimos qué significan para nosotros, buscamos su significado (en diccionarios, consultando a expertos, familia...).
	Inventos narrativas, historias, cuentos a partir de los elementos de nuestra producción y/o de los objetos de nuestra vida.
	Identificar los iconos o imágenes que ilustran, simbolizan, representan esos conceptos, sensaciones, emociones... en nuestra obra y nuestros objetos.
	Discernir esos conceptos de otros opuestos, antónimos.
	Discernir esos conceptos de otros semejantes, creando conjuntos o familias.
Hacer artístico [Procedimental]	Decidir qué tipo de material -entre la diversidad de recursos ofrecidos o disponibles o elementos del lenguaje plástico (línea, forma, color, textura, composición, figura geométrica, sonido o ruido) se socian a: conceptos, sensaciones, emociones...; y/o en las experiencias de vida y patrimonio; y/o en las influencias derivadas de la contemplación de obras de arte, la experiencia estética, crítica, expositiva; trabajadas previamente. Estas decisiones se encuentran encaminadas a elaborar un producto creativo con finalidad comunicativa o expresiva o productora de placer, entre otros.
	Buscar las herramientas y técnicas apropiadas para trabajar los materiales seleccionados.
	Comprar en tiendas especializadas los materiales y herramientas necesarias después de elaborar listados.
	Preparar un espacio de trabajo oportuno para que no se manche nada valioso, pero poder trabajar con comodidad.
	Dibujar, pintar, esculpir, fotografiar, hacer vídeos, instalaciones, performances, (incluso de otras artes no plásticas como danza, teatro, música) para representar todo lo que aprendido previamente, con los materiales, herramientas y técnicas decididas.
Lectura de obras [Contemplativa]	Disfrutar de la experiencia estética.
	Analizar nuestras producciones.
	Hacer lecturas denotativas de las imágenes que hemos creado previamente.
	Hacer lecturas connotativas donde salen las asociaciones mentales, imágenes, símbolos, palabras que evoca el objeto de estudio.
	Hacer lecturas críticas para adivinar la intención ideológica que hay en la obra.
	Desarrollar proyectos expositivos.
	Coleccionar creaciones, agrupándolas por temáticas, colores, formatos, técnicas...
	Escribir una crítica de una de nuestras obras.
	Comparar nuestra obra con la de la artista referente, buscando semejanzas y diferencias.
	Jugar al juego de Kim a partir de las obras de creadas en clase.
	Comparar nuestras obras entre sí y destacar lo que más nos gusta y lo que menos de forma razonada.

Contextualización [Propia experiencial]	Hacer patrimonio y compartir nuestro patrimonio material e inmaterial.
	¿Qué hay de importante en nuestra vida y en nuestro imaginario que interesa compartir con otros? Contar hechos de nuestra vida que estén relacionados con los conceptos, emociones, sentimientos... y/ o los materiales, técnicas, procedimientos...y/o con la experiencia estética, crítica, expositiva vividas en las sesiones anteriores.
	Hacer nuestra esta experiencia vivida con actividades dirigidas a recordar lo que hemos hecho en clase (memoria colectiva), también con formas de compartir con la familia lo que hemos aprendido.
	Buscar en casa, en la escuela, en el barrio... objetos relacionados con lo que hemos desarrollado hasta ahora: una fotografía, un cuento, una película de cine, un cómic, un vídeo juego, un anuncio... que nos recuerda todo lo que se ha trabajado.
	Compartir la cultura visual de cada uno para que sea contenedora del imaginario con el que construimos visualmente.

Orientaciones a modo de conclusiones

A modo de conclusiones, se exponen algunas preguntas planteadas por el alumnado que lo ha experimentado y que pueden servir como orientaciones para aplicarlo en las aulas.

¿Se debe mostrar interés por quienes aprenden o quienes crean? Originariamente en la educación artística en los museos el interés principalmente era el referente artístico, aunque progresivamente las políticas educativas se centran cada vez más en el público. En el contexto de la educación reglada, se debe atender a la persona que aprende el hecho artístico o creativo y el contenido en relación con la persona. Como docentes de educación artística, en las escuelas el objetivo principal debe ser el aprendizaje del proceso creativo por parte del alumnado, y el objetivo secundario que sea gracias a la intermediación de referentes artísticos o provenientes de la Cultura Visual.

¿Cuál es el resultado de aproximarnos a todas las vertientes desarrolladas por una artista con la misma importancia? Si para aproximar una artista y su obra al alumnado se les dispone hacer un taller a partir de todas las vertientes implicadas en su proceso creativo; probablemente se obtendrán reproducciones o interpretaciones -en el mejor de los casos- de la obra de esa artista. Un versionado ajeno a su persona y muy próximo a las obras de la artista.

Por eso se propone elegir una única vertiente de la obra de esa artista, o bien la conceptual, o bien la procedimental, o bien la contemplativa, o bien la de la propia experiencia. En un primer taller se vincula a ese aspecto con relación a la obra de la artista. Pero a partir del resto de sesiones se trabajan aspectos relativos a las otras vertientes centrados en los resultados estudiantiles, según un orden que asegure aprender de todas, sin depender única y exclusivamente de lo que hizo la artista relativo a esa vertiente, sino de lo que esa vertiente puede extraer de cada estudiante. Con la intención de que cada aprendiz a partir de un punto de relación, parcial, con un referente artístico pueda desarrollar su propia forma de: conceptualizar temáticas, ideas, alegorías, metáforas; proceder con técnicas artísticas; contemplar, percibir, criticar, analizar, posicionarse, disfrutar de estímulos sensoriales de la naturaleza, artísticos, sociales; interiorizar sus experiencias vitales desde el entorno más cercano (familia, hogar, escuela) al más lejano (planeta, cosmos). De tal manera que el aprendiz construya a partir de lo que ya conoce, y encuentre nuevos puntos superiores desde donde lograr aprendizajes con cada artista.

Ambas opciones metodológicas pueden ser maravillosas, pero con diferentes finalidades.

¿Podríamos entender cada vertiente sin vincularla a las demás? Sería recomendable, por ejemplo, en etapas educativas iniciales. Incluso se podría entender mejor cada vertiente completamente por separado del resto. Sería razonable como paso previo al aprendizaje del proceso creativo, que es un

problema complejo que se nutre de la sinergia de todas esas vertientes. También podría estar muy bien como paso posterior, para profundizar y especializarse. Aunque aquí se apueste por capacitar a todos en el proceso creativo complejo.

¿Qué referentes se pueden tomar en caso de no enseñar todas las vertientes? Cobra sentido trabajar a partir de un especialista en esa materia, que no tiene por qué ser exclusivamente una persona artista o colectivo.

Tabla 4. Especialistas de cada vertiente

Ejemplo	Conceptual	Procedimental	Contemplativo	Propia experiencia
Oficio	Filósofo/a	Artesano/na Manufacturero/a Ceramista Herrero/a Cocinero/a Peluquero/a Jardinero/a ...	Crítico/a de arte Historiador/a del arte Comisario/a Coleccionista	Psicólogo/a Arte-terapuetua

¿Hay artistas más adecuados para empezar el orden de los talleres por una vertiente u otra? Posiblemente así sea, al igual que hay determinados movimientos artísticos más proclives para hacer el énfasis en una vertiente u otra. A menudo colectivos o movimientos artísticos definen sus bases teóricas aclarando que es lo más relevante en su obra.

Tabla 5. Movimientos artísticos de cada vertiente

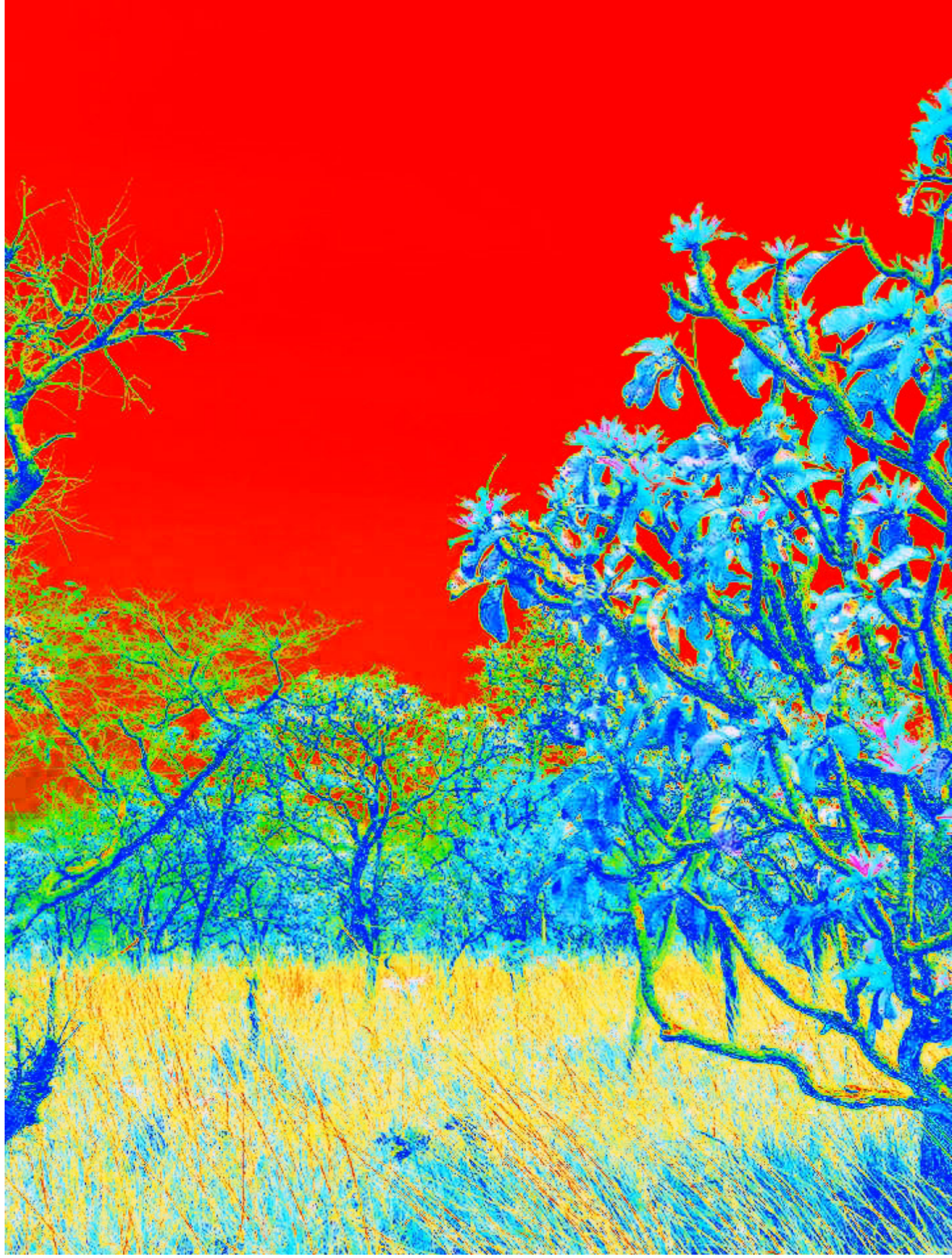
Ejemplo	Vertiente cognitiva	Vertiente procedimental	Vertiente contemplativa	Vertiente de propia experiencia
Movimiento artístico	Arte conceptual	Expresionismo abstracto	Impresionismo	Surrealismo

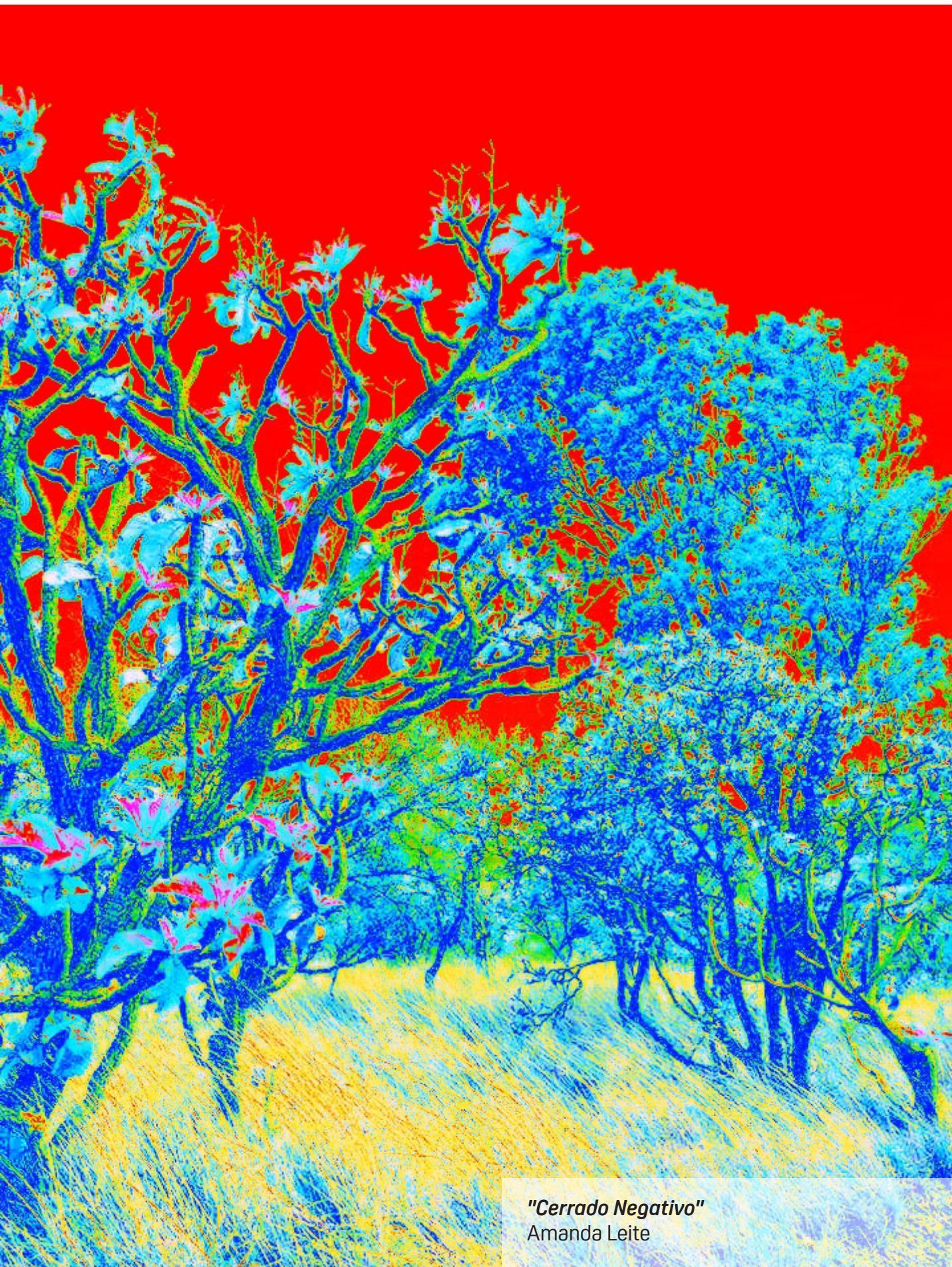
¿Cómo se puede decidir en qué vertiente hacer énfasis al trabajar a partir de la obra de una artista? Podemos preguntar a la persona para averiguar dónde deposita el énfasis en su producción. O bien disponer del trabajo de la crítica y la historia del arte para aproximarnos a una mejor comprensión de su proceso creativo. En ocasiones su familia también es una fuente de documentación.

¿Si la artista está viva para explicar cómo procede habitualmente al crear, se podría seguir idéntico proceso creativo al de esta persona, siguiendo el mismo orden de una vertiente a otra? Posiblemente no sea capaz de relatar el orden conscientemente porque esto es un ejercicio pedagógico que no tiene por qué estar preparada para compartir, sólo algunas artistas-docentes a menudo lo explican en voz alta.

Referencias bibliográficas

- Barbosa, A. M. y Pereira da Cunha, F. (orgs.) (2010). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Ed. Cortez.
- Barbosa, A. M. (2015). La imagen en la enseñanza del arte. Años 1980 y nuevos tiempos. Monterrey, México: Autónoma de Nuevo León.
- Barbosa, A. M. y Amaral, V. (Orgs.) (2019). *Mulheres não devem ficar em silêncio. Arte, design, educação*. Cortez Editora.
- Barbosa, A. M. (2021). Porque não me ufano de meu país. En S. Peterson y A. Midori (Eds.), *O ensino artístico que temos e o que queremos: posturas, historias e experiências no Brasil e em Portugal* (pp. 16-24). i2ADS edições.
- Barbosa, A. M. (2021). Educación artística en Brasil: creatividad colectiva. *Communiars. Revista De Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, 5, 11–26. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/Communiars/article/view/17287>
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Dobbs, S. M. (1998). *Learning in and through art: A guide to discipline-based art education*. Getty Publications.
- Fontal, O. (2010). La investigación universitaria en Didáctica del Patrimonio: aportaciones desde la Didáctica de la Expresión Plástica. En J. Vallés (presidencia), *II Congrés Internacional de Didàctiques* (Girona, España).
- Mohd Hawari, A. D. y Mohd Noor, A. I. (2020). Project based learning pedagogical design in STEAM art education. *Asian Journal of University Education*, 16(3), 102-111.
- Huerta, R. (2017). Políticas de educación artística en países americanos: el abordaje triangular. *EARI - Educación Artística Revista de Investigación*, 8, 242-244.
- Huerta, R. (2019). El MeToo de la educación artística en Brasil: reconocimiento y poder de las mujeres. *EARI - Educación Artística Revista de Investigación*, 10, 328-333.
- Jové Peres, J. J. (2008). *Art i educació. Cartes a uns Mestres*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.
- González Fulle, B. (2020). *Arte contemporáneo en Chile. Cuaderno Pedagógico*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio y Universidad de Chile.
- Salido López, P. V. (2020). Metodologías activas en la formación inicial de docentes: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y educación artística. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 120-143. DOI: 10.30827/profesorado.v24i2.13565





"Cerrado Negativo"
Amanda Leite

Noemia Varela: Uma Vida, Fazeres e Pensares

Noemia Varela: Una vida, hacer y pensar

Noemia Varela: A Life, Making and Thinking

Fernando Antônio Gonçalves de Azevedo

Centro de Educação UFPE

Orcid: 0000-0003-4700-2161

fernando.gazevedo@ufpe.br

Fabio Lago

Universidade SEK e FOCCA Faculdade de Olinda

fabio.lago@outlook.com

RESUMO

Ensaio Visual destacando a exposição em homenagem aos 90 anos da mestra mater da Arte/educação brasileira – Noemia de Araujo Varela.

Palavras-chave: Noemia Varela, Arte/educação, Homenagem, Exposição.

RESUMEN

Ensayo visual destacando la exposición en honor a los 90 años del maestra mater del arte/educación brasileña – Noemia de Araujo Varela.

Palabras clave: Noemia Varela, Arte/educación, Homenaje, Exposición.

ABSTRACT

Visual Essay highlighting the exhibition in tribute to the 90 years of the master mater of Brazilian Art/education – Noemia de Araujo Varela.

Keywords: Noemia Varela, Art/education, Tribute, Exhibition.

Prólogo – “lá se vão tantos anos...”

O presente ensaio visual destaca a exposição Noemia Varela: uma vida, fazeres e pensares, organizada em dois módulos articulados – uma vida – enfatizando o importante papel de Noemia Varela no campo da Arte/educação brasileira, para tanto, a equipe organizadora da exposição elaborou um vídeo, no qual a grande mestra conta sua história de vida. O segundo módulo – fazeres e pensares – destaca trabalhos em variadas técnicas de gerações de estudantes da Escolinha de Arte do Recife, (fundada em 1953 por Augusto Rodrigues juntamente com Noemia Varela e intelectuais, artistas e educadores). Exercendo um importante papel na cultura pernambucana.

CENA 1



Fragmento de Poema de Noemia Varela:

**Na sua velha [casa], da velha cidade de Mauricio... da Mauricéia.
Os olhos brilham... os olhos das meninas.
mais do que as luzes da casa velha,
mais do que o sol entrando pela janela
sem cravos, rosas e borboletas,
no jardim só de verdes decorado,
as folhas dançam ao vento!
Até que momento estarei eu nesta casa?
Hoje, amanhã?**

(Varela, 2000)

CENA 2

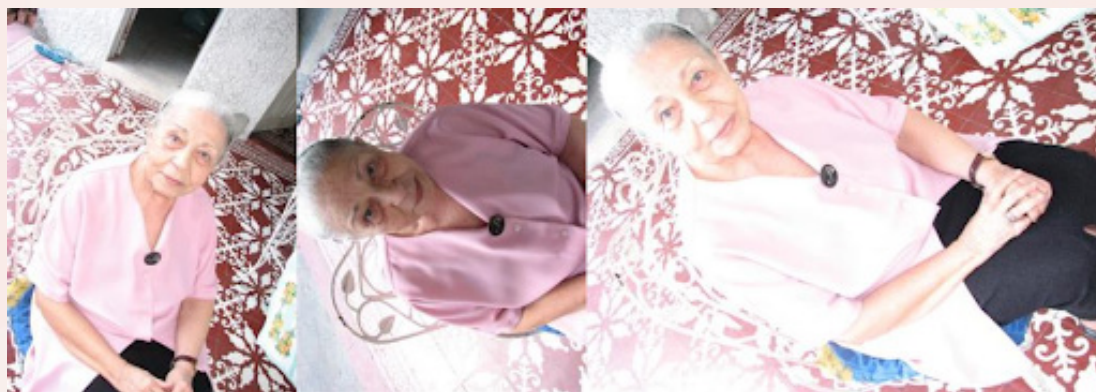
Herança de Ana Mae Barbosa para a Arte/educação brasileira: destacamos um importante aspecto da história pessoal da arte/educadora, que é bastante significativo para sua história profissional, e que se reflete na história da Arte/educação do nosso país. Ana Mae Barbosa não esconde o fato de possuir pais intelectuais: Paulo Freire e Noemia Varela. No prefácio do livro, *Educador, educa a dor* (2021) de Madalena Freire, Ana Mae Barbosa afirma:

Viver muito como eu estou vivendo, provoca essas alegrias do reencontro e me é prazeroso recordar outros reencontros. Comecei minha vida de professora ensinando às crianças dos alagados do Recife, sob a orientação de Paulo Freire, nosso pai intelectual e seu pai de verdade.

Nós, além de nos alimentarmos com o pensamento de Paulo Freire para aplacar a saudade, sentimos profundamente a presença de Noemia Varela em nossos fazeres e pensares. Ana Mae, neste sentido, apresentou a Arte/educação chamando atenção para esses dois grandes personagens, Noemia Varela e Paulo Freire, pois esses nutrem o ideário de uma Arte/educação democrática, isto é, a Arte como um direito de todos os sujeitos culturais.

CENA 3

Sobre os fazeres e pensares – destacamos trinta e três trabalhos selecionados pela curadoria da exposição – Fernando Azevedo e Fabio Lago – com a cumplicidade de Noemia Varela. A exposição teve sua abertura festiva no dia 17 de março de 2007, no Museu Murillo LaGrecia, seguindo para a Galeria do Centro de Arte da UFPE e na sequência percorreu as galerias das unidades – SESC de Pernambuco.



Noemia de Araujo Varela (2007)



Arte elaborada por Luís Antônio (1958)



Arte elaborada por
Ricardo Peixoto (1977)



Arte elaborada por Maria Vitória (2005)



Arte elaborada por Mauro (1969)



Arte elaborada por Eudes Mota (data desconhecida)



Arte elaborada por Emanule (2004)



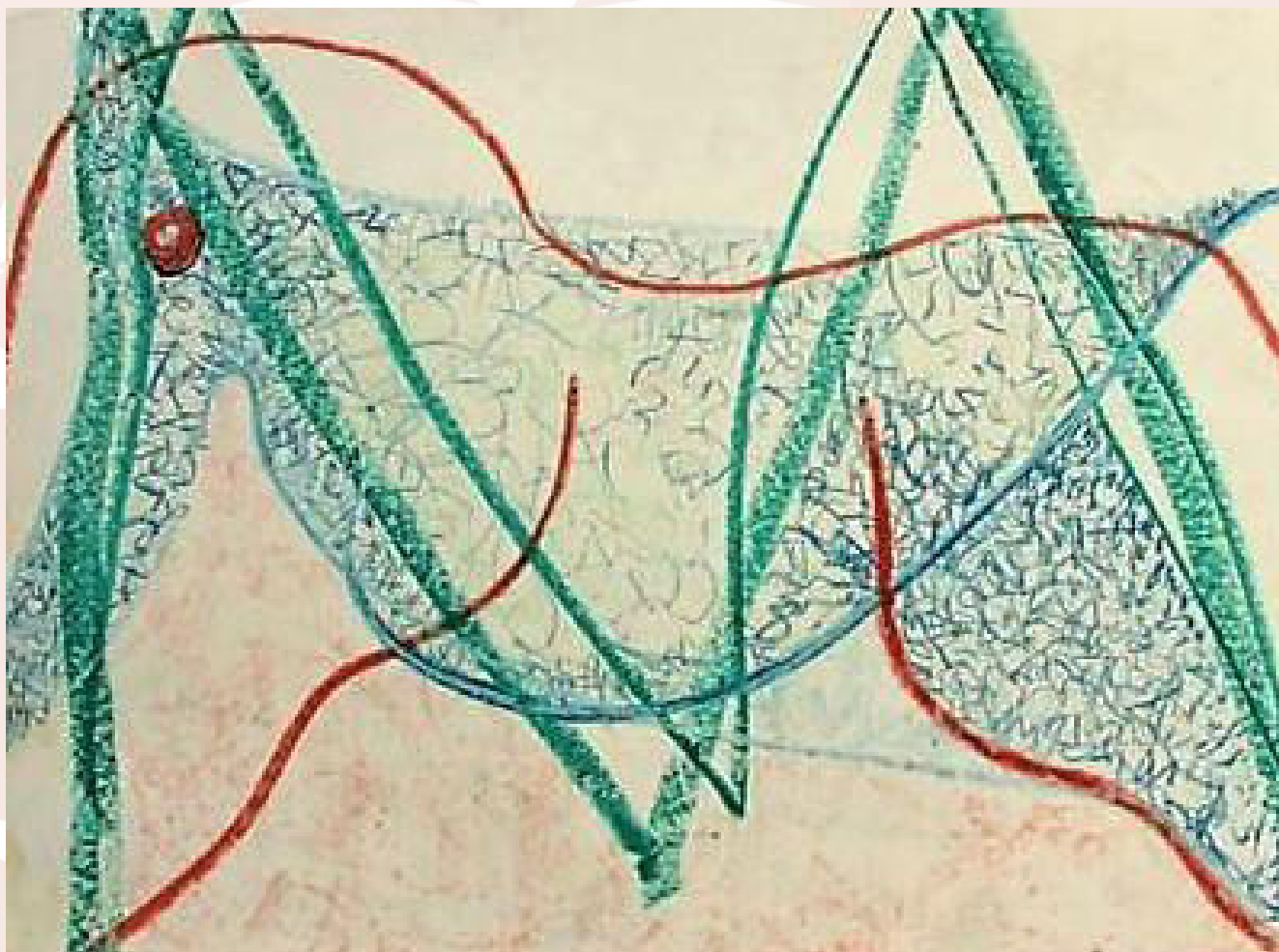
Arte elaborada por Magno (1960)



Arte elaborada por Evandro (1975)



Arte elaborada por Gil Vicente (1977)



Arte elaborada por Flávio Gadelha (1981)



Arte elaborada por Suzana (1970)



Arte elaborada por Luciano (1980)



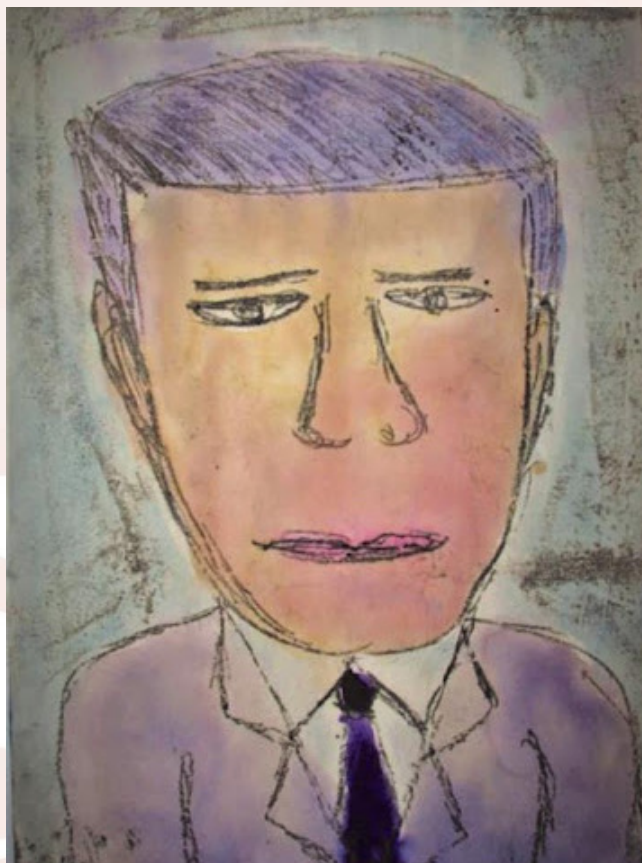
Arte elaborada por Amaro (1978)



Arte elaborada por Silvério (1969)



Arte elaborada por Pedro Frederico (1977)

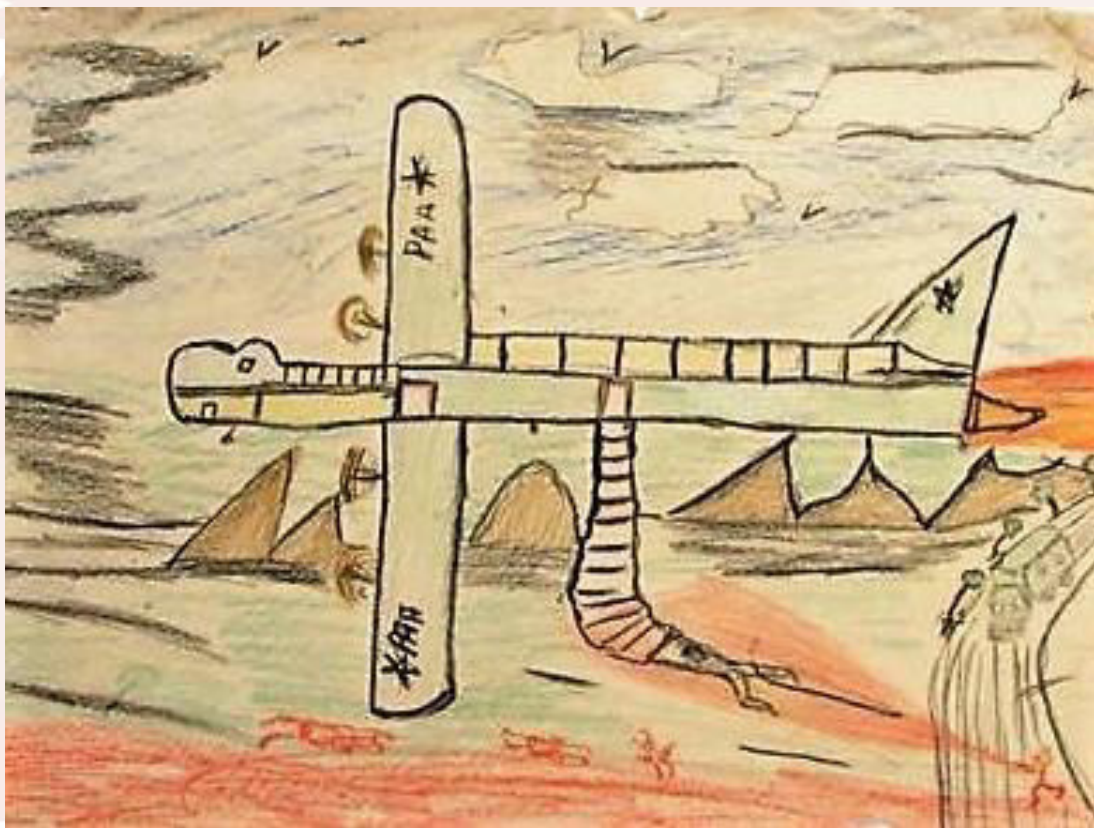


Arte elaborada por José Eduardo (1964)



Arte elaborada por Eugênio (1970)

Arte elaborada por
Ivan Moraes (1988)



Arte elaborada por
Silvério (1971)

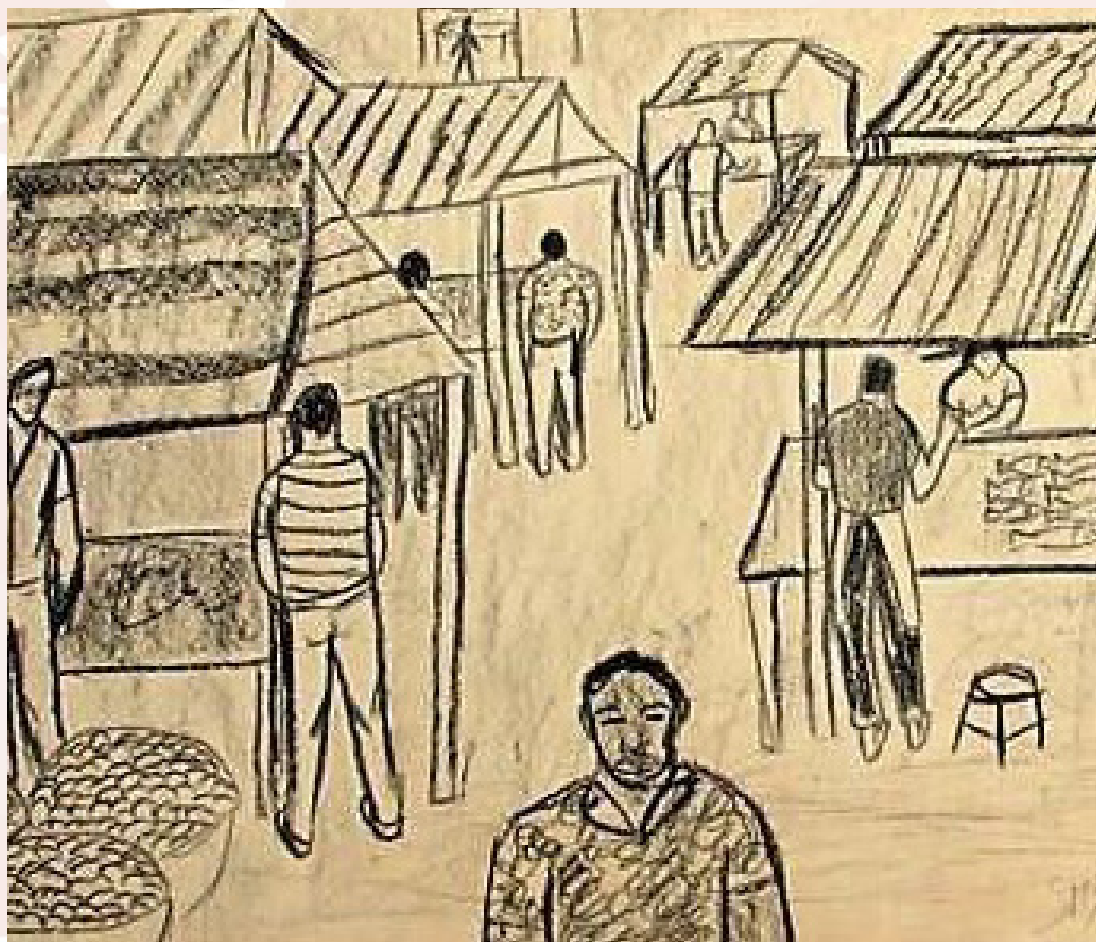




Arte elaborada por
Marcos Coutinho
(1959)



Arte elaborada por
Ana Lucia (1982)



Arte elaborada
por Sérgio (data
desconhecida)



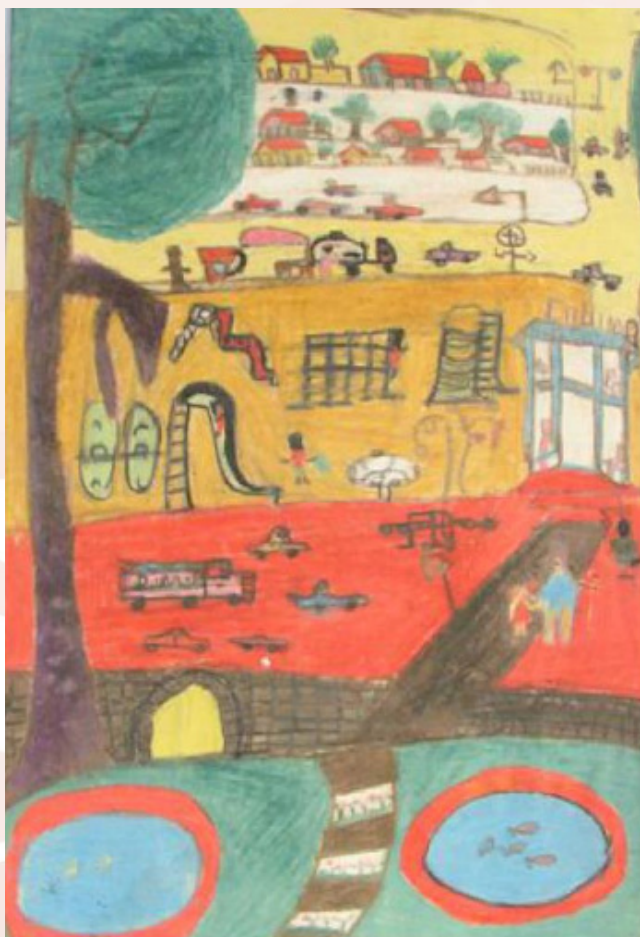
Arte elaborada por Edmar (1999)



Arte elaborada por Fernando Luís (1970)



Arte elaborada por Rosa (2003)



Arte elaborada por Lilian (1979)



Arte elaborada por Fátima (1964)



Arte elaborada por Fátima (1964)

Arte elaborada
por Autor e data
desconhecidos



Arte elaborada por
Leticia Baltar (1954)

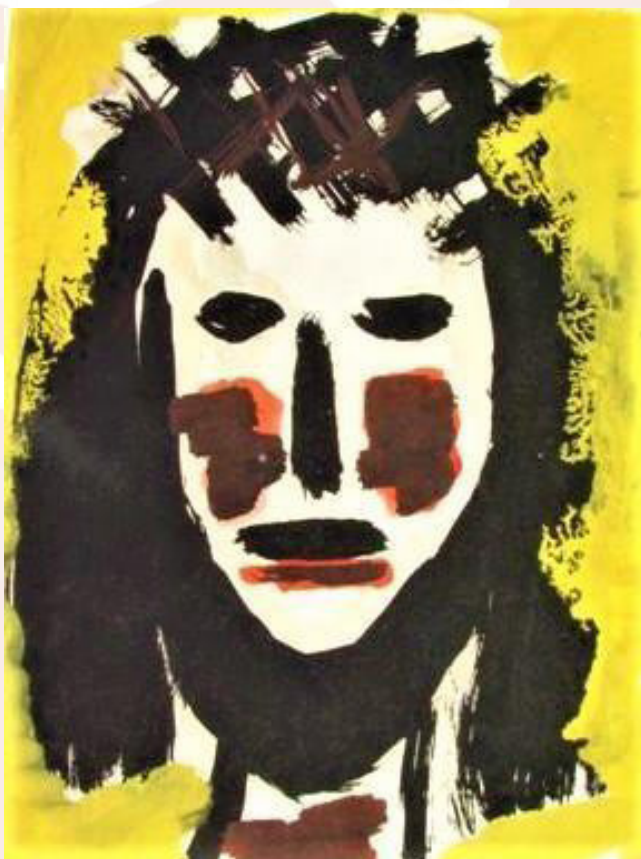




Arte elaborada por
Kathy (1969)



Arte elaborada por
Livia (1958)



Arte elaborada por Marcelo Peixoto (1964)

CENA 4

Créditos – Realização da exposição:

Prefeitura do Recife

Prefeito:

João Paulo Lima e Silva

Vice-prefeito:

Luciano Siqueira

Secretaria de Cultura

Secretário:

João Roberto Peixe

Fundação de Cultura

Presidente:

Fernando Duarte

Diretor de Desenvolvimento e Descentralização Cultural:

Beto Rezende

Gerência Operacional de Artes Visuais e Design:

Rodrigo Braga

Gerência de Serviços de Formação em Artes Visuais:

André Aquino

Produção

Curadoria:

Fernando Azevedo

Curadoria Adjunta:

Fabio Lago

Consultoria:

Ana Mae Barbosa

Coordenação Educativa:

Inaiá Pantoja

Design de Montagem:

Art Monta Design

Design Gráfico:


Fargo Agência de Design

Imagens:

J. Santana

Edição:

Leandro Vieira



"Mata IV" da série "Árvores"
Lurdi Blauth



Do Averso: sobre a atualização e atualidade de uma abordagem de ensino e aprendizagem da arte

Rita Luciana Berti Bredariolli

Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"

IA-UNESP

Orcid: 0000-0003-2739-6933

RESUMO

Por meio de uma articulação poética entre texto e imagem, busco evidenciar a atualidade de uma abordagem para o ensino da arte por seu caráter político, ético e estético na relação com manifestações estéticas que contradizem a opressão de um sistema monocultor heteronormativo.

Palavras-chave: ética, estética, política, arte, educação

RESUMEN

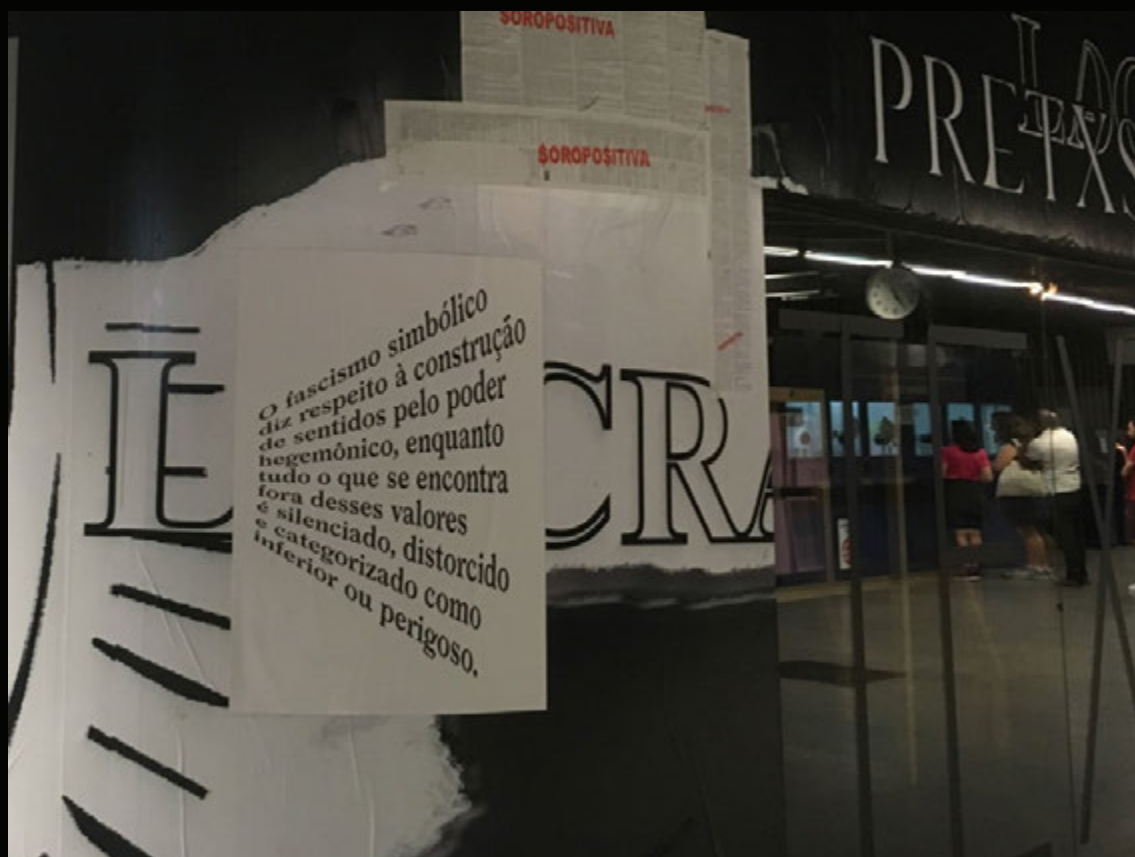
A través de una articulación poética entre texto e imagen, busco resaltar la pertinencia de un abordaje de la enseñanza del arte por su carácter político, ético y estético en relación a las manifestaciones estéticas que contradicen la opresión de un sistema de monocultura heteronormativo.

Palabras clave: ética, estética, política, arte, educación

ABSTRACT

Through a poetic articulation between text and image, I seek to highlight the relevance of an approach to the teaching of art for its political, ethical and aesthetic character in relation to aesthetic manifestations that contradict the oppression of a heteronormative monoculture system.

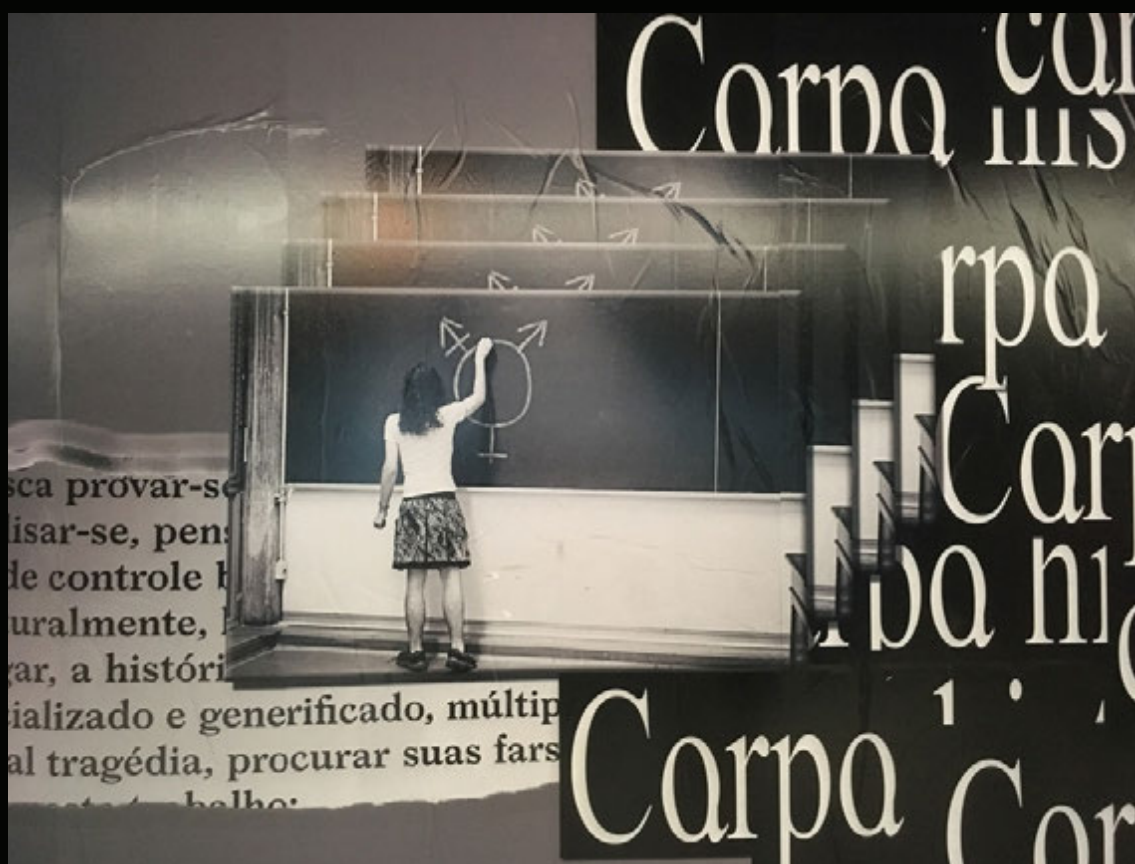
Keywords: ethics, aesthetics, politics, art, education



No princípio não era só o verbo, mas ele também se fez carne. No prefácio escrito em 2000, mantido na 3ª. reimpressão, 2ª. edição do Manifesto Contrassexual de Paul B. Preciado, publicada pela editora brasileira n-1 em 2017, Marie-Hélène Bourcier diz que a filosofia feita por Preciado seria o equivalente ao que o punk ou rap fizeram com a música (Bourcier, 2017, pp. 9-15). Um trabalho caracterizado por uma enorme capacidade de deslocamento, insistente na exposição das “contradições discursivas e epistemológicas presentes nas reflexões sobre a política da sexualidade e dos gêneros”, em busca por desmascarar os persistentes binarismos enganosos, explicitando as fraturas existentes na oposição dos binômios: “homossexualidade/heterossexualidade, homem/mulher, masculino/feminino, natureza/tecnologia”. Nesse Manifesto, Preciado provocará esses deslocamentos ao abordar o “tropo marginal do dildo”. Feliz escolha de Bourcier ao identificar esse recurso epistemológico de Preciado, como um tropo e não um tópos. Como uma figura de linguagem,

uma imagem, capaz de provocar desvios e de esquivar estigmas. Capaz de revolver ordenações normativas perversas e pervertidas por dissimularem as violências que regulam operações de naturalização, essas que engendram a “normalidade” em oposição à “marginal anomalia” forjada como abjeção. O movimento mais sofisticado das tecnologias, segundo Preciado, consiste em se apresentar exatamente como natureza.

Na “ausência de solução no horizonte, inventar o Arquivo” (Preciado, 2017, p. 214), degenerando lugares comuns, abrindo ou ocupando, amorosamente, generosamente, fendas por circuitos poéticos, fraturando a linguagem, rompendo aparências, desunindo a unidade de tempo em inserções políticas. Regenerando modos de vida, modos de pensamento. Gerando, em licença poética, ou em contato com outros idiomas, lugares de resistência em visualidades ou outras formas de manifestação do sensível/inteligível. No princípio era a poética, em carne viva do corpo político.



A “política” como experiência estética. Política como rearranjo de corpos e lugares, fazendo “ver o que não cabia ser visto”, ouvir o que “só era ouvido como ruído”. Conceito oposto ao de “polícia”, processos “pelos quais se operam a agregação e o consentimento das coletividades, a organização dos poderes, a distribuição dos lugares e os sistemas de legitimação dessa distribuição”, como elaborado por Jacques Rancière (2018, pp. 41-43).

O procedimento textual de Preciado, seguindo Bourcier realiza-se em deslocamentos, em trânsitos, resultantes de processos de tradução-produção. Um tradutor, segundo Susana Kampff Lages (2007) é um “mestre das passagens e intervalos”, situando sua atuação em um “lugar fronteiro”, uma das características de sua função. A tradução é tarefa das passagens, dos intervalos, dos pontos de contato, das fraturas, das nuances. Uma “coreografia de correspondências e divergências”, de analogias, entre médiuns. Uma transcrição diria Haroldo de Campos. Um trabalho, portanto, da imaginação. Um trabalho poético, como diria Jacques Rancière (2010). Um trabalho político. Para Bourcier no trabalho de Preciado a tradução se firma como uma operação política de leitura, podemos dizer, marcada por um momento crítico, perigoso, que estaria na base de toda a leitura, segundo Walter Benjamin.

No âmbito do ensino da arte brasileiro, encontramos um lugar comum a este descrito por Bourcier ao apresentar sua leitura, crítica, poética e política, dos procedimentos, também críticos, poéticos e políticos de Paul Preciado que subsidiam sua tradução – sua leitura - de “mundos”. Em 1991 era divulgada pela primeira vez o que atualmente é chamada de Abordagem Triangular. Um sistema de ensino e aprendizagem de arte articulado pelo movimento interativo de três ações interdependentes, complementares e indissociáveis: leitura, contextualização e produção. Sistema triádico criando uma espécie de circuito, elétrico, revirando do avesso, modos de pensar e realizar o ensino da arte.

A elaboração, circulação e recepção da Abordagem Triangular, criada por Ana Mae Barbosa gerou - e continuando gerando – uma energia desestabilizadora e motora neste campo de conhecimento, o do ensino da arte no Brasil. Seu potencial mantém-se em revisões, práticas, detrações, preservando-se em atos, em atualizações, em atualidade. Sua força motriz deriva de um profundo envolvimento ético e estético, portanto, político, com os processos

de construções de conhecimentos sobre sistemas de produção, circulação e recepção artísticos. Busca a aproximação aos avessos destes sistemas, situando o conteúdo arte sob agenciamento crítico em relação à sua ecologia, aos seus contextos e modos de produção, circulação e recepção, incluindo as violências de poder que os definem em estruturas hierárquicas e excludentes. A produção artística entendida em sua expansão cultural, política, econômica, ideológica e simbólica. Seus valores de uso e culto, evidenciando estruturas e interesses, virando do avesso estes sistemas pelo acesso ao conhecimento sobre seus modos de produção e circulação, tecnologias que determinam acessos e modos de recepção, que agem em nossa “leitura”, em nossa tradução de mundos. Tendo como um de seus fundamentos a concepção de leitura crítica de Paulo Freire, a Abordagem Triangular reivindica como tópos e tropos a produção estética em seus contextos de produção, circulação e recepção, incorporando também como assunto fundante, as relações de poder que os constitui, expondo, também pelo avesso, as instituições responsáveis por essas determinações como escolas ou museus. É legítima a crítica de que a própria Abordagem Triangular tornou-se pelos modos de circulação e recepção, uma instituição, refratária ou imune à refutabilidade, e hegemônica, explicitando seu valor de culto. Esta também é uma possível leitura, também mobilizadora. No entanto, como a própria autora desta Abordagem disse por uma citação em epígrafe da primeira edição de seu livro “A imagem no Ensino da Arte” (2009), responsável pela divulgação desta Abordagem, então nomeada “metodologia”, a articulação entre leitura, produção e contextualização como corpo político de um processo de construção de conhecimentos é o que, afinal, é a sua base. Não se trata de uma prescrição ou imposição. Não se trata de aplicabilidade ou redução a um procedimento metodológico único. Não se trata de um sistema monocultor, evocando aqui as sempre bem-vindas palavras de Geni Nuñez (2022). A Abordagem Triangular é agrofloresta, um sistema vivo, aberto à relação com a diversidade, pluralidade e diferenças de leituras, interpretações, traduções e modos de realização, de quem com ela se relacionar, em contextos de onde for. Imergir nos textos, no pensamento e ações de Ana Mae Barbosa é experimentar o avesso - o nosso avesso - exposto por revolvimentos de nossas colonizações. É escapar do que Rita Segatto (2021) propõe como “pedagogia da crueldade”

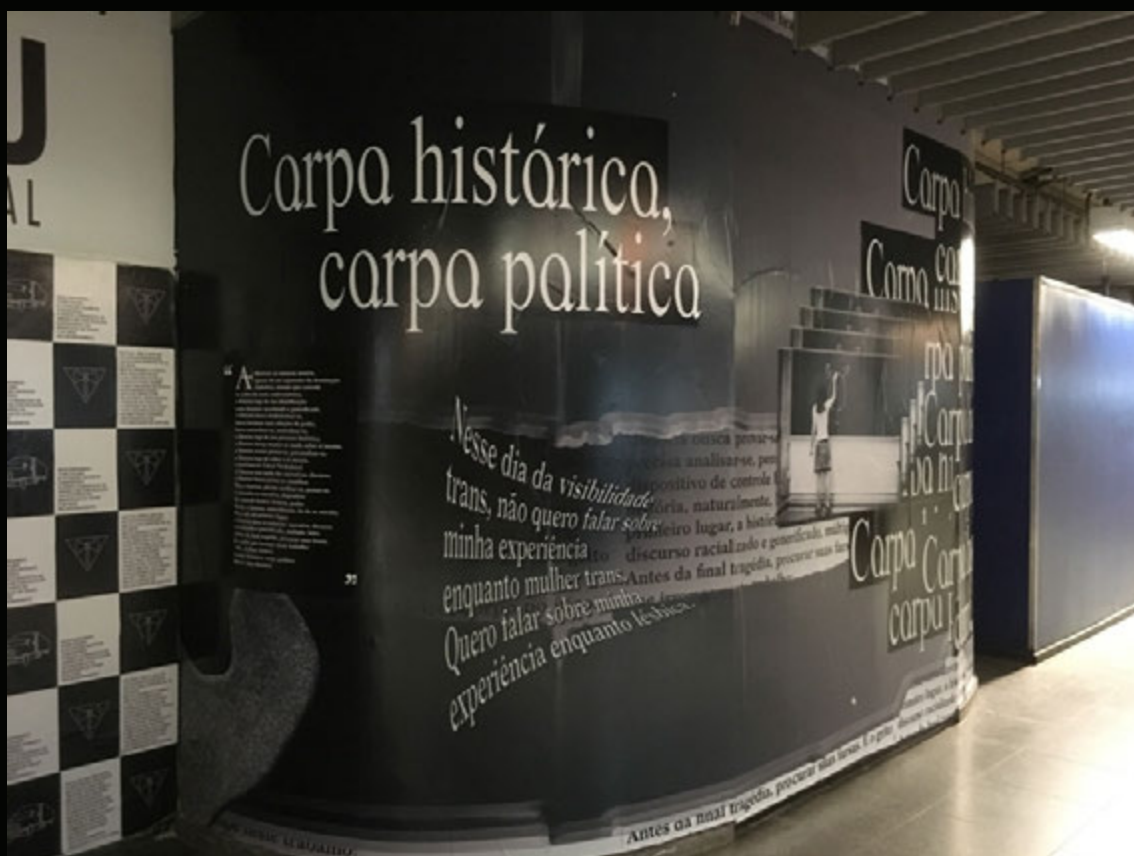
no pequeno, mas fundamental texto *The risk is (un) real*. Ao revirar os sistemas de produção, circulação e recepção estéticas do avesso, nos desvencilhamos de condicionamentos, dos policiamentos, das colonizações de nossos imaginários, de nossas subjetividades, abrindo espaço e caminhos para o exercício político, reinventando-nos, ao avesso. Ao avesso e em aversão à crueldade, à violência de um mundo embrutecido, criado por homens e mulheres embrutecidos, que desconsideram a vida, optando por sua destruição. Necropolítica. Extermínio de vidas, de pessoas, de comunidades, determinadas, historicamente, socialmente, como corpos, corpos descartáveis. “O Brasil é o país que mais mata” transexuais, mulheres, pessoas negras, indígenas, ambientalistas. 33 milhões de pessoas passam fome no Brasil em 2022.

Apodrecimento planejado servindo de alimento aos vermes.

Mas há muitas que atuam no avesso, mantendo possibilidades de vida, de oposição à perversidade do naturalizado, de aversão à pedagogia da crueldade.



Do avesso era, foi, é um museu. Um museu pequeno encravado em uma passagem pública. Um museu do avesso, pois, usa, usava sua própria estrutura arquitetônica como dispositivo de visibilidade. Não guardava apenas para si, ou para um público seletivo o que elaborava como discurso. Um museu do avesso por operar como contradição ao aparato simbólico da instituição museu. Não era mantenedor de estéticas dominantes, guardião de espoliações ou domesticador de produções artístico-culturais dissidentes. Este museu do avesso opera, operava por princípios públicos, visando os direitos humanos e o combate à violência de gênero.



Este Museu, o da Diversidade Sexual foi fundado em 2012 como equipamento cultural, como política pública de âmbito estadual. Ocupa, ocupou uma estação de metrô na cidade de São Paulo, a Estação República, e é considerado o primeiro equipamento cultural da América Latina voltado à valorização do patrimônio artístico-cultural da comunidade LGBTQIAPN+. O Museu da Diversidade Sexual foi fechado em 2022. O embrutecimento, a pedagogia da crueldade em reação. Mas o Arquivo foi inventado, e pode – ainda- ser acessado.

Um museu-obra, ocupando um contexto-mundo, provocando irrupções e deslocamentos na passagem de subjetividades. Partição do sensível gerada pela “artivação” concomitante entre produção, contextualização e leitura.



Referências Bibliográficas

Barbosa, A. M. T. (2009). *A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos*. 7ª. ed. rev. São Paulo: Perspectiva.

Lages, S. K. (2007). *Walter Benjamin: Tradução e Melancolia*. São Paulo: Edusp.

Núñez, G. (2022). Poéticas, Saberes e Memórias. *Seminário Corpas, Saberes e Territórios nas Artes e na Educação*. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=qLo0enFBK1k>>.

Preciado, P. (2017). *Manifesto Contrassexual: práticas subversivas de identidade sexual*. Trad. Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições.

Rancière, J. (2018). *O desentendimento: política e filosofia*. Trad. Ângela Leite Lopes. São Paulo: Ed. 34. (Coleção Trans).

Rancière, J. (2010). *O espectador emancipado*. Tradução ao português José Miranda Justo. Lisboa: Orfeu Negro.

Segatto, R. (2021). *The risk is (un) real*. Disponível em <<https://www.n-1edicoes.org/the-risk-is-un-real?>>>.

Imagens

As imagens que compõem este ensaio são de autoria de Rita Luciana Berti Bredariolli, produzidas como registros da exposição “Textão” realizada no Museu da Diversidade Sexual entre 2018 e 2019.



"Floresce"
Lia Testa

PAULO FREIRE E A SEMANA DE ARTE E ENSINO, 1980.

Daniella Zanellato

USP/IFSP

daniella.zanellato@gmail.com

daniella.zanellato@ifsp.br

ORCID: 0000-0003-2032-9201

RESUMO

Este artigo se propõe a analisar, por meio de fotografias e dados inéditos, os aspectos políticos, teóricos e formativos que deflagraram na Semana de Arte e Ensino, que consolidou a área de Arte/Educação no Brasil. Com conferência de abertura “não anunciada” proferida por Paulo Freire e nomeada de O Retrato do Pai pelos Jovens Artistas por Haroldo de Campos, o evento foi realizado entre 15 a 19 de setembro de 1980, na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Idealizado por Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, o evento reuniu cerca de três mil participantes, dentre arte/educadores, artistas, estudantes e intelectuais de todas as regiões do Brasil, da América Latina e Europa. Por meio de investigações em fontes primárias, documentais e iconográficas, bem como a realização de entrevistas com participantes da Semana de Arte e Ensino, foi possível compreender aspectos da trajetória histórica, bem como as reverberações que desencadearam na Associação dos Arte/Educadores do Estado de São Paulo.

Palavras-chave: Semana de Arte e Ensino; Arte/Educação; Paulo Freire; Ana Mae Barbosa

RESUMEN

Este artículo se propone analizar, a través de fotografías y datos inéditos, los aspectos políticos, teóricos y formativos que dieron lugar a la Semana de Arte y Educación, que consolidó el campo del Arte/Educación en Brasil. Con una conferencia inaugural "no anunciada" pronunciada por Paulo Freire y denominada O Retrato do Pai pelos Jovens Artistas por Haroldo de Campos, el evento se celebró del 15 al 19 de septiembre de 1980 en la Facultad de Comunicación y Artes de la Universidad de São Paulo. Idealizado por Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, el evento reunió alrededor de tres mil participantes, entre artistas, estudiantes e intelectuales de todas las regiones de Brasil, América Latina y Europa. A través de la investigación en fuentes primarias, documentales e iconográficas, así como de entrevistas con los participantes de la Semana de Arte y Educación, fue posible comprender aspectos de la trayectoria histórica, así como las reverberaciones que desencadenaron la Asociación de Arte/Educadores del Estado de São Paulo.

Palabras clave: Semana de Arte y Educación; Arte/Educación; Paulo Freire; Ana Mae Barbosa

ABSTRACT

This article aims to analyze, through photographs and unpublished data, the political, theoretical and formative aspects that led to the Art and Education Week, which consolidated the field of Art/Education in Brazil. With an "unannounced" opening conference given by Paulo Freire and named O Retrato do Pai pelos Jovens Artistas by Haroldo de Campos, the event was held from September 15 to 19, 1980, at the School of Communications and Arts of the University of São Paulo. Idealized by Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, the event gathered around three thousand participants, among art/educators, artists, students and intellectuals from all regions of Brazil, Latin America and Europe. Through research in primary sources, documental and iconographic, as well as interviews with participants of the Week of Art and Education, it was possible to understand aspects of the historical trajectory, as well as the reverberations that triggered the Association of Art/Educators of the State of São Paulo.

Keywords: Art and Education Week; Art/Education; Paulo Freire; Ana Mae Barbosa

INTRODUÇÃO

A Arte/Educação no Brasil enfrentou um longo processo de transformações e resistências políticas e culturais nos últimos 50 anos. Em meio a ditadura militar no Brasil, se consolidou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692, de 1971, que previa o ensino da Arte¹, então nomeado de Educação Artística, como disciplina obrigatória na educação básica. A obrigatoriedade da disciplina em meio ao sistema político vigente a época, tratava-se de um mascaramento político.

Dentre as principais questões envolvendo a referida lei, destacamos a polivalência, na qual artes plásticas, música, teatro e dança eram ensinadas pelo mesmo professor, geralmente licenciados em cursos condensados, com dois anos de duração. Outra problemática no ensino da Arte era a valorização do espontaneísmo e do decorativismo na educação básica, enquanto no ensino universitário, a ênfase recaía na formação de artistas para as elites (Barbosa, 2012, 2012a, 2013).

Além disso, as inúmeras tensões enfrentadas pela manipulação dos professores de Arte durante a gestão de Paulo Maluf, entre os anos de 1979 a 1983, desencadeariam um sentimento de isolamento², fortalecendo a necessidade

da criação de uma associação de classe que de fato representasse os professores. Isso porque, a *Sociedade Brasileira de Educação através da Arte*, única associação nacional de classe na área da Arte/Educação, estava vinculada aos interesses da Ditadura.

Na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), uma pesquisa realizada entre os anos de 1977 e 1979 junto aos professores de Arte vinculados a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo e, coordenada por Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, também demonstrou o forte sentimento de isolamento dos docentes, confirmando a realização de práticas de ensino nas escolas com orientações decorativistas e de mero adorno curricular.

Dessa forma, uma sucessão de eventos de ordem política, teórica e formativa sinalizavam para a necessidade de discussão dos enfrentamentos na área, disparando para uma grande mobilização que deflagraria na Semana de Arte e Ensino, evento que consolidou a área de Arte/Educação no Brasil.

A Semana de Arte e Ensino, realizada entre os dias 15 a 19 de setembro de 1980, na Universidade de São Paulo (USP), foi idealizada e organizada por Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, à época professora das disciplinas de Prática de Ensino de Educação Artística e Artes Plásticas da ECA/USP.

Reunindo cerca de três mil participantes de todas as regiões do Brasil e de países da América Latina e Europa, circulando no *campus* da Cidade Universitária da USP, a Semana integrou de forma interdisciplinar: conferências, debates,

1 Neste artigo, empregamos as terminologias de Arte/Educação, Arte-Educação e Ensino da Arte como equivalentes, mesmo cientes das diferenças conceituais, históricas e epistemológicas.

2 “(...) Esse isolamento – diz Ana Mae Barbosa – se tornou evidente quando no ano passado quando os professores de Arte foram manipulados como instrumento de propaganda do governo” (Estado de São Paulo, 23/09/1980, p.18)

comunicações, mesas, palestras, *ateliers*³ e cursos nas áreas de Artes Visuais, Música, *Design*, Artes Cênicas, Dança, Literatura, Cinema, Vídeoarte e Televisão.

Na ampla programação, destacamos a conferência de abertura “não anunciada”, realizada por Paulo Freire, em 15 de setembro de 1980 e intitulada *O Retrato do Pai pelos Jovens Artistas*. O nome de Freire foi mantido em sigilo, por motivos que detalharemos ao longo deste artigo. Também destacamos as conferências proferidas por Aloísio Magalhães, Hans J. Koellreuter, Yan Michalski, Mario Barata, Noemia Varela, Aracy Amaral e Walter Zanini, além de palestras e comunicações realizadas com Wesley Duke Lee, João Luís Lafetá, Marcello Nitsche, José Miguel Wisnik, Thomas Farkas, dentre outros.

A programação artística e cultural, alinhada aos objetivos conceituais da Semana, buscava diálogos com as abordagens teóricas e estéticas da época, transitando entre o erudito e o popular. Assim, foram realizadas apresentações musicais, de dança, teatro, filmes, exposições, oferecidos por Maria Duschenes, Evandro Carlos Jardim, Ingrid D. Koudella, Jean Claude Bernardet, Alice Brill, dentre tantos outros artistas, intelectuais e pesquisadores, expoentes do cenário nacional e internacional.

Foi também laboratório de muitas iniciativas de jovens que se consagrariam em suas áreas de atuação. Dentre eles, podemos citar o *designer* Guto Lacaz, que com outros três participantes da Semana foram responsáveis pelo projeto gráfico do cartas de divulgação. Também deu origem ao TVDO⁴, composto Walter Silveira, Tadeu Jungle, Ney Marcondes e Paulo Priolli que, estudantes da ECA/USP, ofereceram o “Ateliê de TV”.

A partir da investigação histórica, documental e iconográfica, foi realizada uma pesquisa aprofundada, com entrevistas comprobatórias. Do acervo fotográfico localizado, as imagens foram tratadas e catalogadas. Desse conjunto, selecionamos três delas que, dentre outras, foram fundamentais para subsidiarem o roteiro de entrevistas e que são pela primeira vez publicadas (figuras 1 e 2).

A fotografia (fig.1) revela uma reunião realizada durante a Semana de Arte e Ensino, numa sala de aula da ECA/USP, *lôcus* do evento. A organizadora, Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, sentada ao centro da imagem, ao nos olhar, nos convida a refletir sobre os caminhos da Arte/Educação.

3 Terminologia empregada ao longo do Programa da Semana (1980).

4 Esse nome é resultado da aglutinação das palavras TV e Tudo, que resulta no termo TVDO, ao gosto do concretismo paulista e referência estética da época. Lê-se “TVtudo”



Figura 1. Reunião de organização da Semana de Arte e Ensino, 1980. Ao centro da imagem, sentada, a organizadora da Semana, Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, 1980. A direita da imagem, Joana Lopes, professora de Teatro e Karen Muller (sentada), ambas da área de Teatro. Acervo pessoal de Ana Mae Barbosa, gentilmente cedidas a Daniella Zanellato.

Nesse outro ângulo da fotografia (fig.2), a ampla programação da Semana, disposta detalhadamente na lousa, revelando caminhos interdisciplinares e a busca por liberdades democráticas no desenvolvimento da área de Arte/Educação no Brasil.



Figura 2. Reunião de organização da Semana de Arte e Ensino, 1980. À direita da imagem, sentada, a organizadora da Semana, Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, 1980. Ao fundo, na lousa, a programação da Semana escrita em giz. Acervo pessoal de Ana Mae Barbosa, gentilmente cedidas a Daniella Zanellato.

Em diálogo com as ideias de Paulo Freire, tanto as reuniões de preparação, quanto as ações realizadas durante a Semana envolveram caminhos de construção coletiva. Desde os cursos e *ateliers*, até a definição dos temas geradores dos debates, os participantes discutiram cada um dos encontros, sempre divulgados por meio de convocatórias públicas em jornais.

Dessa forma, temas como a imobilização e o isolamento dos professores no ensino da Arte, a política educacional para a Arte/Educação, a ação cultural do Arte/Educador na realidade brasileira, dentre outros, foram debatidos e suas reflexões compartilhadas diariamente nas plenárias.

Nas palavras de Freire (1970), os “investigadores profissionais” ou o “povo” – são ambos sujeitos do processo de investigação do tema gerador. Por meio das memórias e das narrativas desses sujeitos, reveladas e analisadas por ocasião das entrevistas, os debates fortaleceram o sentimento de pertencimento e coletividade, dialogando com a afirmação sobre o “sentir comum” de uma realidade que não pode ser vista compartimentada, mas na “complexidade de seu permanente vir a ser”:

Tanto quanto a educação, a investigação que a ela serve, tem de ser uma operação simpática, no sentido etimológico da expressão. Isto é, tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, simplistamente bem “comportada”, mas, na complexidade de seu permanente vir a ser. Investigadores profissionais e povo, nesta operação simpática, que é a investigação do tema gerador, são ambos sujeitos deste processo (Freire, 1970, p. 57)

Ecléa Bosi (2018), ao apresentar aspectos sobre a memória, sinaliza para as “memórias das testemunhas” nas quais os eventos que são partilhados e (com)partilhados, evocando para as narrativas de um passado que se faz presente. A memória que inspira, ao passo que resgata a esperança do tempo. O olhar do passado que ainda se faz presente no instante do agora, ao devolver ao presente a força daquilo que um dia foi vislumbrado. Assim, nas narrativas dos sujeitos da Semana, as memórias cumprem seu papel de testemunhas de um tempo e espaço.

Ao lado de Paulo Freire, Ecléa Bosi participou da banca de livre docência de Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, na Universidade de São Paulo, manifestando⁵ sua profunda admiração pela organizadora da Semana⁶. No mesmo ano de 1980, esses intelectuais unidos na participação ativa em discussões políticas, sociais e culturais dentro e fora da

5 Após uma de suas inesquecíveis aulas na Universidade de São Paulo, imobilizadas pela chuva torrencial das “águas de março fechando o verão”, estabelecemos interessante diálogo sobre as memórias que envolviam as nossas próprias histórias. A disciplina “Memória das Testemunhas” foi a última disciplina oferecida por Ecléa Bosi na Pós Graduação do Instituto de Psicologia da USP, por motivo de seu falecimento em 10 de julho de 2017.

6 De acordo com Ecléa Bosi, esse sentimento era também partilhado pelo intelectual Alfredo Bosi, que criou um acróstico com as iniciais de “Ana Mae”.

USP, promoveram de forma simultânea a *Semana de Arte e Ensino* e do *I Congresso da USP: Para onde vai a USP?* (Hamburger, 1986).

Assim, compreender as memórias que perpassaram a Semana por meio dos conceitos de dialogicidade de Freire é também ampliar as fronteiras das referidas memórias por meio de novas interlocuções entre o “zigzaguear” do contexto, do fazer e das leituras de imagem e/ou campo de sentido, alicerçadas pelo olhar de Ana Mae Tavares Bastos Barbosa e pela Abordagem Triangular. Memórias essas que constroem o presente, por meio de olhares e sentidos que se alicerçam no passado, construindo e participando da “memória viva” dos Arte/Educadores. Memórias que permeiam a nós, em construção.

PAULO FREIRE E A SEMANA DE ARTE E ENSINO: A CONFERÊNCIA NÃO ANUNCIADA

A conferência de abertura da Semana de Arte e Ensino aconteceu no dia 15 de setembro de 1980 sendo realizada por Paulo Freire. Intitulada *O retrato do pai pelos jovens artistas*, foi a primeira vez que dialogou na Universidade de São Paulo, após o longo período no qual esteve exilado. Diferentemente das demais conferências, a participação de Paulo Freire foi mantida em sigilo nos principais veículos de divulgação de imprensa, a pedido da comissão organizadora da Semana:

A Comissão Organizadora está propondo uma série de 5 palestras, durante a Semana. A primeira sob o título “Retrato do país pelos jovens artistas”, que será dada por alguém cujo nome manteremos em segredo por enquanto. Trata-se de um “alguém” muito significativo na Educação brasileira, mas que nunca falou antes sobre Arte Educação. (Lemos, F.C. Semana, Folha de São Paulo, 27/04/1980, p.50)

De acordo com a organizadora da Semana, a situação do sigilo quanto a participação de Paulo Freire tinha por objetivo não parecer “mero marketing para atrair o público, após recém-chegado do exílio, atraindo multidões” (Barbosa, 2019) ou ainda, “para não ser considerado mera atração política” (Barbosa, 2018, p.340).

Durante o evento, a situação foi esclarecida aos participantes por meio do Programa da Semana (1980)⁷, entregue no

7 Paulo Freire foi convidado para participar da mesa-redonda “Universidade

primeiro dia, sinalizando para as motivações que levaram a Conferência não ter sido previamente divulgada:

Todas as decisões, inclusive o temário dos debates, foram submetidas à aprovação em reuniões gerais abertas ao público e convocadas por jornais. Decidiu quem quis e quem pode participar. Só uma coisa foi mantida em segredo: a participação de Paulo Freire como conferencista. Meu enorme respeito por ele e pelos arte-educadores me fez temer que a divulgação de sua participação pudesse parecer uma forma de atrair participantes para a Semana de Arte e Ensino. (Programa da Semana, 1980, s.p)

A decisão da escolha de Paulo Freire de falar aos Arte/educadores na Semana de Arte e Ensino, de acordo com Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, se ampliou a questão de Freire ser “o maior educador brasileiro, mas porque desde os velhos tempos do Recife ele e D. Elza sempre mantiveram estreita ligação e influência na Arte-Educação” (Programa da Semana, 1980, s.p).

As aproximações que Paulo Freire e sua esposa Elza Freire mantinham com a Arte/Educação aconteceram por meio do projeto de alfabetização pela Arte, realizados com alunos da rede pública e também com Raquel Castro, numa escola no Recife.

No vídeo documentário realizado pelos alunos da ECA e coordenados pelo professor Francisco Cassiano Botelho Junior (Chico Botelho), um trecho explicita a motivação da organizadora da Semana, para o convite de participação de Paulo Freire na Semana:

O convite a Paulo Freire para abrir a Semana de Arte e Ensino se justifica pelo fato que ele teve muita influência na arte/educação no Brasil na década de 1950, nos velhos tempos do Recife e, introduziu a Arte/Educação, o ensino da Arte nas escolas do SESC do Recife, foi diretor da Escolinha de Arte – um dos diretores da Escolinha de Arte do Recife, durante algum tempo. Enfim, foi um impulsionador da ideia, da introdução da Arte na escola. (Botelho, F.C. Semana de Arte de Ensino, 1980)

A organizadora da Semana explicou como propôs o “desafio” a Paulo Freire: “O tema de sua palestra é um mote

e Cultura” no *I Congresso da USP*, no dia 16 de setembro de 1980. Não localizamos registros que fornecesse indícios que sua participação tenha sido confirmada. O *I Congresso da USP* aconteceu simultaneamente a Semana de Arte e Ensino.

que, à moda nordestina, lancei para ele como desafio”. O convite feito a Paulo Freire aconteceu no dia seguinte “após um intrigante bate papo na Escola da Vila” (Programa da Semana, 1980, s.p).

Essa afirmação nos levou a investigar sobre os motivos do encontro que desencadeariam o convite a Freire logo no dia seguinte. Apesar de algumas hipóteses, somente após três anos conseguimos esclarecer a questão⁸. O diálogo entre Ana Mae Tavares Bastos Barbosa e Paulo Freire se deu por ocasião da inauguração da Escola da Vila, no mesmo ano de 1980. A Escola era dirigida por Rosa Iavelberg e o encontro foi fotografado por Samuel Iavelberg.

Foi nesse contexto que Ana Mae Barbosa propõe a Paulo Freire o referido “desafio”: “Você diz que os pais aprenderam com os filhos e os professores com os alunos. Então, você, que tem dois filhos arte-educadores e um estudante de Arte, o que aprendeu com eles sobre arte-educação? (Programa da Semana, 1980, s.p).

Sobre a conferência de abertura de Paulo Freire, batizada por Haroldo de Campos⁹, Barbosa argumenta: “Ele aceitou o desafio de responder à pergunta para todos nós durante essa Semana e aceitou também que outra pessoa desse o título para este desafio.” (Programa da Semana, 1980, s.p).

Assim, a conferência realizada por Paulo Freire buscava discutir seu próprio aprendizado enquanto pai na relação com seus três filhos, sendo dois deles educadores de Arte e, o terceiro filho, um estudante da área. Durante sua conferência, Freire refletiu sobre a liberdade e a relação entre pais e filhos. As reflexões propostas foram publicadas à época, num jornal de grande circulação:

(...) o educador Paulo Freire, responsável pela abertura da “Semana de Arte e Ensino”, disse, entre tantas coisas, que sempre procurou dar a maior liberdade possível a seus filhos, para que eles pudessem reconhecer sua autoridade como pai. Para ele, tanto pais como professores aprendem muito com as crianças e os jovens, mas caso não haja essa disposição do adulto, fatalmente se estabelecerá uma relação de dominação que é prejudicial para os dois lados (COMO LEVAR, Estado de São Paulo, 23/09/1980, p.18)

8 Durante palestra sobre a “Semana de Arte e Ensino”, na Faculdade de Educação da USP, a convite da Profa Dra. Rosa Iavelberg, em outubro de 2020.

9 O título da conferência de abertura por Haroldo de Campos “O retrato do pai pelos jovens artistas”, em livre associação, pode nos remeter a outro título da mesma época como “O pai de família e outros estudos” (1975), de Roberto Schwarz.

Da conferência de abertura de Paulo Freire na Semana de Arte e Ensino, somente um pequeno fragmento de sua fala foi registrado no vídeo documentário da Semana (1980), que revela:

Cada um de nós aqui vai mostrar a todos, como é que cada um de nós se experimenta, com o seu instrumento. Quer dizer, qual é a possibilidade que a gente vai tendo de ir deixando aparentemente de ter no instrumento a mediação da nossa expressão, para que o instrumento se torne um corpo mesmo. (Botelho, F.C. Semana de Arte de Ensino, 1980)



Figura 3. Conferência de Paulo Freire “O retrato do pai pelos jovens artistas”, na Semana de Arte e Ensino, 1980. Ao centro, Ana Mae Barbosa (ECA/USP) e a direita João Alexandre Barbosa (FFLCH/USP). Acervo pessoal de Ana Mae Barbosa, gentilmente cedidas à Daniella Zanellato.

A discussão sobre o tema da liberdade nesse pequeno fragmento da Semana, encontra ressonância com as ideias apresentadas em outros escritos de Freire (1970), sobretudo sobre consciência crítica e social ao apontar que “aqueles que verdadeiramente se comprometem com a liberação” deviam adotar um conceito dos homens “como corpos conscientes”, entendendo a “consciência como consciência intencionada ao mundo” (p.77).

As memórias da conferência de Paulo Freire na abertura da Semana de Arte e Ensino, foram rememoradas pelos participantes da Semana que participaram de uma entrevista com roteiro semiestruturado:

Era um frisson, todo mundo queria assistir ao Paulo Freire, chegar perto dele, perguntas e mais perguntas no auditório. Eram mandadas as perguntas escritas. Não acabava a palestra, todo

mundo queria ficar para assistir, aplaudiram em pé. Todo auditório. Foi um grande momento. Só de você estar lá escutando Paulo Freire, já era um negócio fantástico! (Entrevista concedida por A.D.P., 2017)

Para outro participante, o “discurso libertador” de Paulo Freire foi ao encontro do “movimento de união” e de “juntar forças”, por meio da construção de um pensamento autônomo:

A gente tava naquele movimento que significava muito para nós. Movimento de arte, movimento de união. Juntar forças. Ele foi bastante político. O Paulo Freire naquele momento e nós, um discurso libertador. Ele queria mostrar a educação de forma libertadora, aberta, de construção de pensamento e autonomia. De entender os significados, das relações serem significativas (Entrevista concedida por A.A.A., 2017)

Uma abordagem sobre os diálogos e as trocas, propostas por Freire durante a conferência, segundo as memórias de outro participantes, estabeleceram interconexões com sua própria trajetória pessoal e profissional:

A [conferência] do Paulo Freire foi fantástica, essa coisa de repensar esse lugar de que eu ensino, você aprende. Então, essa troca do ensino-aprendizagem foi fantástica, a maneira como ele foi abordando e esclarecendo. De como essa coisa do local, que você traz para a aprendizagem da alfabetização, por exemplo, você vai conectando e vai dialogando com o regional, com o nacional ou universal, como queira. Mas você vem do que você conhece: da sua casa para conhecer seu bairro, conhecer a cidade e o seu país. E isso me lembrou um pouco a minha trajetória, eu sempre volto para casa, mas é de casa que eu trago conhecimento e que diálogo com o local, regional, nacional, o internacional. Então esse diálogo, se eu consigo transitar por eles, é graças a essas experiências, essas visões que me trazem da Semana. Desses famosos conferencistas que eu tive a sorte de ouvir. (Entrevista concedida por R.G., 2019)

Na perspectiva de Paulo Freire(1967), a educação centrada na liberdade representa um processo emancipatório, na qual o homem é o sujeito transformador da sociedade e assim desvincilha-se do papel de “homem-objeto”, manipulado, oprimido, transformando-se em “homem-sujeito”, consciente de seu papel:

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. Educação para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito” (Freire, 1967, p. 36).

Compreender a Semana a partir da interlocução com a educação problematizadora proposta por Freire, possibilita compreender o diálogo de forma que os participantes se tornem sujeitos do processo, por meio de interações colaborativas, crescendo juntos.

Essa abordagem é reforçada por Tom Finkelpearl (1999) na qual estabelece relações com a Arte pública, apresentando uma entrevista que realizou com Freire e articulando suas ideias a de outros teóricos. Nele o autor irá demonstrar que o conceito do diálogo com o público, como um modelo da educação problematizadora que se baseia na comunicação mútua, aponta para todo um processo criativo num mundo em transformação.

Finkelpearl (1999) faz referência a uma “arte problematizadora” (p.68), criada pelo artista e pelo público, apresentando projetos de arte pública comunitária. Seguindo as etapas de alfabetização de Freire junto a comunidades, foram estabelecidos os princípios de participação e aprovação da comunidade nos projetos, como forma de estimular a consciência crítica.

De acordo com ele, o processo de avaliação a partir das ideias de Freire é extremamente teórico. Quando nos distanciamos para realizar uma ação, estamos teorizando uma ação, sendo impossível separá-las e considerá-las como duas coisas diferentes, uma vez que estão dentro de

um mesmo, na qual teorizar e agir, está contido em praticar.

Diante do contexto, podemos compreender na Semana de Arte e Ensino nesse praticar, na qual teoria e ação representam dois momentos dentro de um mesmo, sendo um importante *lócus* de formação e também de manifestação de transformações conceituais, reverberando nas políticas públicas. No caso da Semana de Arte e Ensino, essas deram origem a Associação dos Arte/Educadores do Estado de São Paulo.

Por fim, alicerçados em Freire, podemos considerar que a Semana de Arte e Ensino foi delineada e perpassada por um longo processo dialógico, de construção coletiva e participativa, na qual a mobilização de ideias, saberes e práticas se interpenetraram a todo momento aos aspectos teóricos, políticos e formativos da área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os impactos das discussões e ideias como resultado da participação de Paulo Freire na Semana de Arte e Ensino reafirmam o papel fundamental da Arte/Educação para uma formação crítica, conscientizadora e democrática. Suas ações reverberaram nas políticas públicas relacionadas à área da educação formal, do ensino fundamental ao superior, com reflexos também na educação não formal, por meio da construção de ações em rede e das bases para a mediação educativa em museus e outros espaços culturais de todo o Brasil.

A partir dos encaminhamentos dos debates, estruturados a partir dos temas geradores e levados para discussão nas plenárias realizadas diariamente durante a Semana, alicerçadas no constructo teórico das proposições de Freire, foi construído coletivamente um documento que fomentou as bases para a organização da Associação de Arte Educadores do Estado de São Paulo em 1982 e que chegou a ter 18 mil participantes. Foram construídos outros documentos e proposições, além de criadas associações de classe nos diferentes Estados do país.

No âmbito das Universidades, dentre as principais

contribuições, podemos citar a criação da linha de pesquisa em Arte/Educação na Pós-Graduação, bem como a criação do curso de especialização em Arte/Educação na ECA/USP, inaugurado em 1981. A área tornou-se reconhecida tanto nacionalmente, pelos órgãos de fomento como CAPES e FAPESP, quanto internacionalmente, por meio do intercâmbio de seus docentes e discentes em disciplinas e programas ofertados pela Pós-Graduação em Artes Visuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbosa, A.M. (2008). (Org.) *Ensino da Arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva.
- Barbosa, A.M. (2012). *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva.
- Barbosa, A.M. (2012a). *A Imagem no Ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva.
- Barbosa, A.M. (2013). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. 9ª. ed. São Paulo: Cortez.
- Barbosa, A.M. (2018). *Entrevista concedida a Daniella Zanellato, em 11 de maio*. São Paulo.
- Barbosa, A.M. (2018a). *O ensino das Artes Visuais na Universidade*. Revista de Estudos Avançados, v.32, n.93, p.331-348.
- Botelho, F.C.C (Diretor).(1980) *Semana de Arte e Ensino* [Filme]. Brasil: ECA-USP
- Bosi, E. (2004). *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. 2.ed. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Como levar a arte para além... (1980, 23 de setembro). *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, p. 18.
- Entrevista concedida por A.A.A., (2017) a Daniella Zanellato. São Paulo, Brasil.
- Entrevista concedida por A.D.P., (2017) a Daniella Zanellato. São Paulo, Brasil.
- Entrevista concedida por R.G., (2019) a Daniella Zanellato. São Paulo, Brasil.
- Freire, P. (1967). *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Finkelpearl, T. (1999).(Org.). *Dialogues in Public Art*. Cambridge: MIT Press.
- Hamburguer, E. W. (1986).(Org.). *Para onde vai a USP? I Congresso da USP*. São Paulo: EDUSP.
- Semana de Arte e Ensino (1980, 15-19 set.). *Programa*. Departamento de Artes Plásticas, ECA-USP.
- Lemos, F. C. Semana de arte e ensino (1980, 27 de abril) . *Folha de S. Paulo*, São Paulo, ano 59, n. 18652. 5º caderno: Ilustrada: Artes visuais, p. 50.





"Os Karajás"
Betto Gaspar

A Abordagem Triangular manifesta nas Artes da Palavra

Regina Machado

ORCID: 0000-0003-0688-8015

RESUMO

A partir de uma concepção que considera as Artes Narrativas como parte de um conjunto das manifestações artísticas que podem ser aprendidas e ensinadas nas escolas e em outros espaços culturais para todas as faixas etárias. E a partir de uma certa visão da Abordagem Triangular para o Ensino e Aprendizagem da Arte formulada no Brasil por Ana Mae Barbosa, o objetivo desse texto é apresentar o Encontro Internacional Boca do Céu de Contadores de Histórias como expressão dessa concepção e dessa abordagem. A intenção é a de refletir sobre fundamentos arte educativos que possam ampliar horizontes e perspectivas críticas, sublinhando o reconhecimento da presença insubstituível da Arte nos alicerces das culturas verdadeiramente humanas.

Palavras-chave: Artes Narrativas; Abordagem Triangular; Aprendizagem Artística.

RESUMEN

Partiendo de una concepción que considera las Artes Narrativas cómo parte de un conjunto de manifestaciones artísticas que pueden ser aprendidas y enseñadas en las escuelas y otros espacios culturales para todas las edades, y partiendo también de una cierta visión del Abordaje Triangular para la Enseñanza y Aprendizaje del Arte formulada en Brasil por Ana Mae Barbosa, el objetivo de ese texto es presentar al Encuentro Internacional Boca do Céu de Narradores de Histórias cómo expresión de esa concepción y abordaje. La intención es reflejar acerca de fundamentos arte educativos que puedan ampliar horizontes y perspectivas críticas, subrayando el reconocimiento de la insustituible presencia del Arte en la base de las culturas verdaderamente humanas.

Palabras clave: Artes Narrativas; Propuesta Triangular; Aprendizaje Artística

ABSTRACT

From a conception which considers the Narrative Arts as part of a group of artistic manifestations that may be learned and taught in schools and other cultural spaces to people of all ages, as well as from a certain understanding of the Triangular Approach regarding the Teaching and Learning of Art, developed in Brazil by Ana Mae Barbosa, the aim of this text is to present the International Storytellers Meeting Boca do Céu as an expression of this conception and approach. The intention is to reflect about art-education principles that may widen horizons and critical perspectives, emphasizing the recognition of the irreplaceable presence of Art in the basis of all truly human cultures.

Keywords: Narrative Arts; Triangular Approach; Artistic Learning.



Imagem 1. Encontro Internacional Boca do Céu- 2016

As gavetas escolares: onde cabem as Artes narrativas?

Ao menos enquanto prática corrente, o espaço reservado à literatura oral- quando existe- e à literatura escrita nas escolas brasileiras, raramente é conjugado junto às ações chamadas de arte educativas, que são voltadas sobretudo para as linguagens visuais, musicais, teatrais e as das artes do movimento corporal, incluindo neste momento as artes midiáticas também.

Além disso, certos professores procuram trabalhar com a Abordagem Triangular propondo uma relação entre arte da palavra e arte visual dentro de uma perspectiva reducionista, que não contempla nenhuma das duas formas artísticas: muitas vezes o fato visual é reduzido à descrição de figuras e as crianças são levadas a narrar o que veem. Perdem- se assim nesse tipo de leitura as qualidades visuais específicas da obra de arte em questão. Narrando o que vê a criança pode aprender muitas coisas, mas não necessariamente estará estabelecendo um contato com a natureza do objeto artístico. E ao mesmo tempo está sendo negligenciado o fato de que, enquanto forma, função e produção cultural, estética e artística, a Arte Narrativa tem igualmente suas especificidades. Atrelar a narração apenas à leitura de outras formas artísticas ignora tais especificidades.

Pergunto- me se é possível escaparmos de tendências reducionistas como estas e muitas outras. Acredito que é preciso encontrar espaços formativos em que haja conversas, ressonâncias e repercussões trans linguísticas, traduções e transcrições intersemióticas baseadas na compreensão das diversas dimensões, características e planos significativos de cada forma artística particular. Como transformar o momento de leitura estética numa situação de fluência vital em que professor e alunos compartilhem a maravilha, o jogo, a descoberta de valores

“A estrela do contador de histórias não é por acaso a lua, a senhora do caminho, a errante, que se move continuamente de estação em estação e transforma-se a si mesma após cada uma delas? Pois o contador de histórias também percorre muitas estações, vagueando e relatando. Mas dorme apenas em tendas, aguardando novas direções. E logo sente o coração bater-lhe forte, em parte de medo e angústia, em parte de desejo, num e noutro caso porém como um sinal de que deve pegar a estrada, para novas aventuras que serão penosamente vividas por inteiro, até os últimos pormenores, de acordo com a vontade, do irrequieto espírito.”

Thomas Mann

humanos fundamentais tais como se manifestam em elementos e composições das diferentes artes? Ou seja, como fazer a obra de arte tornar-se presente, de modo que ela construa um universo ressonante de significações para adultos e crianças em contato com ela? Como propiciar à criança uma experiência de encontro simbólico com o universo da Arte e não apenas um encadeamento de dados informativos sobre um artista, uma época ou elementos formais de determinadas obras?

Para isso penso ser importante recorrer à Abordagem Triangular, mais especificamente a uma certa leitura que pretendo fazer dessa Abordagem, no sentido de evidenciar o quanto as pistas ali oferecidas podem nos guiar como luzeiros na direção de uma prática de arte pedagógica ancorada em uma “conversa” entre a pessoa diante de uma obra e o fato artístico que conjuntamente estruturam os eixos expressos nos vértices da Abordagem Triangular interconectados com outros múltiplos triângulos. E mais tarde veremos o quanto o Encontro Boca do Céu ganha vida a cada edição inspirado na diversidade, na flexibilidade e na liberdade criadora que essa Abordagem nos propõe.

A Abordagem Triangular desengaveta os saberes institucionalizados

Passados mais de 30 anos do primeiro enunciado da Abordagem Triangular continuamos testemunhando e possivelmente ajudando a expandir uma reflexão e uma ação pedagógica como fruto de um marco epistemológico fundamental na história da Arte Educação brasileira. Delimitando os contornos do conhecimento artístico e estético enquanto tais, essa Abordagem estrutura um campo de ações que podem conduzir processos de aprendizagem significativa, específicos dessa modalidade de conhecimento humano. Assim podem tanto enraizar a

significação do fazer artístico na vida das crianças, como também orientar o professor de arte na descoberta do sentido e da função do seu próprio trabalho.

A Abordagem Triangular não é uma metodologia, como as vezes é chamada. Os três eixos de aprendizagem artística que a compõem delimitam claramente conjuntos possíveis de movimentos complementares e interconectados. Movimentos que podem se manifestar concretamente em redes intermináveis de relações e ações. Não é possível compartimentar conhecimentos em gavetas estanques. Há um contínuo mover de relações em diversas direções, dado na própria estrutura triangular, que convida o tempo todo a novas perguntas, novos encaixes, novas rupturas, novas conexões.

Trata-se então de um ponto de partida, e principalmente, como já escrevi certa vez, (*ver referência 3 no final do texto*) de uma espécie de bússola e não uma bula, o que faz toda a diferença. Uma bússola é extremamente útil nas mãos de alguém que sabe que está a caminho, que se sabe um viajante e que se dispõe a enfrentar obstáculos e descobertas a cada instante, porque uma determinada intenção anima cada passo e cada parada. Nas mãos de alguém que não está preparado para viajar uma bússola é inútil.

Um educador artista pode se beneficiar, e muito da Abordagem Triangular se conseguir se perceber em aprendizagem contínua. Se está disposto a perguntar a si mesmo, em primeiro lugar, qual a intenção que anima seu trabalho. Se está disposto a exercitar-se continuamente produzindo, lendo formas artísticas e refletindo sobre os diversos contextos da arte. É antes de mais nada essa aprendizagem complementar que pode capacitá-lo a usar a bússola da Abordagem Triangular. Percorrendo ele mesmo os campos da produção, da leitura e das contextualizações, é essa experiência viva -feita do exercício da curiosidade, da percepção, da flexibilidade, da imaginação e da reflexão que animam a aprendizagem da arte, - a responsável pela elaboração de seus planejamentos.

A compreensão e utilização da Abordagem Triangular tem como requisito um educador artista em constante transformações, em movimento. Muitos equívocos têm ocorrido na digestão apressada dessa Abordagem, por falta de um aprofundamento corajoso na direção das perguntas que ela suscita. Por exemplo: quando se diz que a Abordagem Triangular delinea conjuntos de ações em cada um dos seus eixos, uma visão apressada pode nos levar a confundir “ações” enquanto estratégias e “ações” enquanto exercícios de habilidades desencadeadoras

de variadas estratégias. Exemplifico: no caso do eixo das contextualizações um educador pode propor pesquisas do tipo Enciclopédia Barsa- fatos, datas, dados da vida do artista e outras informações contextuais.

Por si mesma, enquanto ação estratégica, esta proposta pode não ter nenhum significado para o aluno. Pode não passar de uma lista de dados, não necessariamente conectados entre si. Penso que o importante é a ideia/pista que a Abordagem anuncia de que uma pessoa pode aprender sobre Arte relacionando os dados que podem estar nas três aprendizagens de cada vértice do triângulo. O ponto no centro do triângulo é onde está o sujeito que aprende, significando sua experiência de aprender, o modo como os alunos podem aprender a significar estas ações, ou seja, como pensam informações entre si, como percebem relações em diferentes contextos, como imaginam situações a partir dos dados pesquisados, como fazem perguntas a esses dados. Portanto, por dentro das ações podem estar intenções, no exercício da inteligência qualitativa nomeada por Dewey, no sentido da articulação pessoal entre dados. E esse exercício convoca a imaginação, a percepção, a intuição e a habilidade reflexiva dos alunos no contato com a Arte, antes de focalizar ações escolares.

O eixo da CONTEXTUALIZAÇÃO, que eu chamo de Contextualizações, abarca movimentos que focalizam, por meio da reflexão, os diferentes contextos da arte: a História, a Cultura, a vida de um artista, estilos e movimentos artísticos, a serem conectados na experiência de cada aluno.

Trata-se da aprendizagem de formulações sobre o fenômeno artístico em diferentes planos de realidade e de acordo com diferentes níveis de compreensão. Esse eixo contém assim uma ampla gama de discursos, fruto da pesquisa teórica, da leitura de formas e da pesquisa durante o processo do fazer artístico.

O eixo da PRODUÇÃO envolve movimentos de configuração (toda vez que alguém produz uma forma), ou seja: refere-se à realização de uma escultura, dança, música, filme, ou outras formas de produção artística, refere-se à produção de pensamentos sobre arte, por exemplo, quando alguém escreve um texto dando forma a ideias, refere-se à experiências de leitura, quando alguém, diante de uma obra de arte, configura para si mesmo um encontro e “entende poeticamente”, quer dizer, realiza para si mesmo uma forma significativa de encontro com aquela obra.

Entendo assim, que o eixo da PRODUÇÃO nomeia não apenas movimentos que caracterizam a aprendizagem do fazer artístico em contato com os materiais e com os princípios

de formatividade das diferentes linguagens artísticas. Ou seja, essas ações se referem à capacidade de produzir obras artísticas, mas também à capacidade de produzir leituras e relações conceituais, tão importantes para a experiência da Arte, e que também integram a concretização de formas artísticas.

O eixo da LEITURA refere-se aos encontros (que costumo chamar de conversas) com obras de arte e outras tantas construções simbólicas das culturas envolvendo por exemplo, desde espaços urbanos, meios de comunicação até objetos utilitários. Esse eixo nomeia, então, a aprendizagem da experiência estética, que envolve também nosso contato com formas da natureza.

Ler tem aqui o sentido de reconhecer e compreender poeticamente códigos e principalmente o sentido de dar combustível ao universo de imagens internas significativas responsáveis pelo vigor conceutivo do ser humano. Esse eixo trata dos movimentos que envolvem o exercício da percepção estética.

O exercício da percepção, antes de mais nada, está presente também no processo de produção de formas artísticas, assim como na reflexão sobre arte, visto que sua característica fundamental tem a vivacidade do instante, da observação de qualidades, da curiosidade, do movimento, que são diversos aspectos daquilo que J. Dewey denomina de qualidade estética da experiência verdadeiramente humana.

O Encontro **Boca do Céu** de Contadores de Histórias nasce em consonância com a Abordagem Triangular.

O Encontro Internacional Boca do Céu de contadores de histórias-narrativas e narradores, configurado como uma situação de ensino e aprendizagem das Artes Narrativas, visa promover um espaço de reflexão, criação e ação cultural sobre as Artes da Palavra que se movem continuamente através da História e das diversas culturas humanas, na forma de oralidades e oralituras. Destina-se a contadores de histórias, educadores, terapeutas, artistas, estudantes, crianças e público em geral, utilizando-se da arte da narração para criar um campo especial de comunicação entre pessoas de diferentes faixas etárias e segmentos sociais. A função principal desse Encontro é propiciar diferentes situações de contato com a arte da narração que possam inspirar ações educativas, culturais, sociais e estéticas, ressaltando a relevância das narrativas tradicionais e contemporâneas para o mundo de hoje.

Desde seu início o projeto conceutivo do Boca do Céu inspirou-se na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. A cada edição o texto de apresentação do Encontro evidencia os três eixos de atividades/ movimentos que se combinam em cada eixo do triângulo, enunciando também uma metáfora correspondente que os nomeia e diferencia.

“Isso significa, antes de mais nada, que a Arte Narrativa é aqui considerada como fenômeno das culturas humanas que ocupa um lugar ao lado das Artes Visuais, Teatro, Música, Dança e artes midiáticas e multilinguísticas contemporâneas. Como tal, a Arte de Contar Histórias pode ser incluída dentro de um processo de formação artística e estética, de modo equivalente às outras artes. No



Imagem 2. Encontro Internacional Boca do Céu- 2016

Encontro Boca do Céu existem, portanto, três tipos de atividades ligadas aos eixos de aprendizagem da Arte Narrativa: 1– Narração de contos para adultos e crianças, que são atividades que convidam à aprendizagem da ESCUTA/LEITURA e APRECIÇÃO de contos; 2 – Oficinas. Atividades de produção. Ações que convidam à concretização de processos narrativos, na aprendizagem do fazer; 3 – Palestras, debates e relatos de experiência e pesquisas de narração. Atividades que promovem a reflexão e compreensão dos fundamentos e contextos da Arte Narrativa.”¹

Em 2001 as metáforas utilizadas para nomear os três conjuntos de atividades foram as seguintes.

1- O GOSTO DOS PÃES



Imagem 3. Encontro Internacional Boca do Céu- 2018



Imagem 4. Encontro Internacional Boca do Céu- 2022



Imagem 5. Encontro Internacional Boca do Céu- 2022



Imagem 6. Encontro Internacional Boca do Céu- 2016

Espetáculos para escolas, espetáculos para adultos, narração de contos por convidados de outros países e brasileiros vindos de vários estados, narração de contos para crianças e público em geral, rodas de contadores de histórias, salas temáticas com inscrição prévia aberta a profissionais e não profissionais, narração espontânea sem inscrição prévia em espaços determinados e pesquisas de narração. Temos então desde situações aleatórias até espetáculos de narração, estruturadas como formas artísticas elaboradas. Na situação mais informal há pequenos espaços delimitados com duas cadeiras onde a qualquer momento alguém pode se sentar e contar uma história para a pessoa à sua frente. Podem ser 2 pessoas conhecidas ou desconhecidas, a história contada pode ser inventada na hora, pode ter acabado de acontecer, pode ser um conto que a pessoa escolheu no seu repertório para relatar naquele momento. A ideia de criar esse espaço informal foi planejada a partir do conhecimento

¹ Trechos do texto de apresentação do Encontro de 2010, com realização na Oficina Cultural Oswald de Andrade da Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo).

de um dos vértices do triângulo-leitura/escuta, - relacionada a outras situações dentro do mesmo eixo: há narrações temáticas, há narrações de contadores profissionais para crianças, famílias ou escolas. Há rodas de narração de contos que trazem uma ampla variedade de escolhas artísticas e estéticas. São variadas situações de narração de contos em que é possível escutar uma ampla diversidade de narradores vindos de espaços culturais distintos que trazem seus recursos, repertórios e estilos, apresentando criações individuais e grupais de narradores do mundo contemporâneo. Tal variedade é propícia para a apreciação do público em geral e também oferece oportunidade de aprendizagem sobre arte narrativa para educadores e contadores de histórias.

2- COM A MÃO NA MASSA



Imagem 7. Encontro Internacional Boca do Céu- 2022



Imagem 8. Encontro Internacional Boca do Céu- 2018

As oficinas são destinadas a educadores, contadores de histórias, bibliotecários e demais interessados em utilizar contos na sua atividade profissional. Todas as oficinas são selecionadas com a intenção de propiciar subsídios para o trabalho em escolas, bibliotecas, hospitais, centros culturais, ONGs e outros espaços em que se possa atuar narrando histórias. Tratam de recursos internos e externos de contadores de histórias, diferentes aspectos da arte de narrar e funções culturais das histórias. São oficinas prático-teóricas que, a partir da perspectiva de cada uma delas, oferecem exercícios ligados à atividade corporal, musical, vocal, à pesquisa de repertório, da bibliografia, das culturas populares, bem como fundamentos teóricos das práticas apresentadas.

3- SEPARANDO O JOIO DO TRIGO



Imagem 9. Encontro Internacional Boca do Céu- 2022

O eixo das contextualizações organiza atividades em torno da pergunta: De quantas maneiras se pode refletir sobre a arte de contar histórias? Este eixo é feito de palestras, debates, pesquisas de narração, relatos de experiência de contadores de histórias e relatos de trabalho com contos em diferentes contextos.



Imagem 10. Encontro Internacional Boca do Céu- 2022

Neste ano de 2022 realizamos o Boca do Céu - Lusofonias, focalizando "as sabenças d'além-mar - influências lusófonas na constituição de uma alma brasileira". O propósito desta edição, que aconteceu na semana de 30 de maio a 4 de junho de 2022, está explícito em seu texto de apresentação:

Debaixo do barro do chão

" O tema geral do Boca do Céu 2022 enfoca certas sabenças d'além mar-influências portuguesas na constituição da alma brasileira-, situando o contexto geral da nossa intenção e ações. Isso tratando-se da superfície da tela. Mas, como nas pinturas renascentistas, por baixo do que se vê como rostos, veludos, paisagens e madonas, está oculto o esquema compositivo da obra, traçado rigorosamente de acordo com o princípio da perspectiva linear. Assim imaginamos o desenho conceptivo da aventura de buscar um lugar fecundo para um mundo lusófono/árvore frutífera dentro da vastíssima paisagem de nossa alma brasileira. As palavras "fecundo" e "frutífera" testemunham o reconhecimento de um lugar "dentro da terra" de onde brota a árvore em que nasce a fruta cujo nome apenas o jabuti conseguiu cantar e guardar na memória . Será que existe uma fruta que define o gosto da alma brasileira? Será que ela teria apenas um nome como no conto popular? Onde se encontraria, por dentro da pluralidade de personas que habitamos e nos habitam, um tipo de singularidade caroço de tucumã do ser humano brasileiro? Talvez o que importe mesmo seja buscar nomear uma experiência de Brasil que junte as memórias das fontes com os sonhos de porvir. Fontes que para começo de conversa são superficialmente três. Que

por sua vez carregam outras tantas fontes matriciais, ramificadas em variadíssimas direções, gente, isso vai dar lá no começo do mundo, na terra do sempre: debaixo do barro do chão, fecundamente, em silêncio profundo. Dos três olhos d'água que, digamos, só para continuar a conversa, se juntam inicialmente moldando nosso ethos brasileiro - as culturas ibéricas, as culturas africanas e as culturas indígenas autóctones igualmente milenares - vamos nessa edição do Boca do Céu cavoucar nossas heranças portuguesas, como já foi dito.

*Queremos interrogar traços lusitanos que nos constituem em lugares inesperados, para além das contingências recortadas por algumas descarnadas sistematizações acadêmicas ou de qualquer outro tipo. Que por não estarem em compasso com a vida vivida, podem nos oferecer dados, números, informações possivelmente úteis e interpretações que se assemelham às irmãs da Cinderela tentando fazer caber seus pés enormes no sapatinho de cristal perdido.... Onde então buscamos esses traços? Convidamos para nosso Encontro estudiosos que nos abrem horizontes e nos oferecem parâmetros e contextos em grande medida esclarecedores para aprendermos a pensar melhor. Estudiosos que imprimem pulsação poética a seus pensamentos e têm no pensar o guia orientador dessa mesma pulsação. São Sebastião/ A Imperatriz Porcina/ Cantigas de Amigo/ A Era do Espírito Santo/ Leandro Gomes de Barros/ A Rainha Isabel/ O filósofo poeta/A Donzela Teodora...são nomes e palavras que povoam as reflexões de nossos convidados com seus mais variados **pontos de vista**. Buscamos também esses traços em manifestações da palavra narrada, cantada , recitada, brincada , pelejada, dançada, dramatizada e louvada por pessoas dos povos que habitaram e habitam insuspeitados rincões do Brasil deixando- se tingir pela terra vermelha, preta ou amarela que nos molda em límpidas misturas.*

Dentro desse sonoro balaio procurem na programação a presença de Agostinho

da Silva, das Caixeiras do Divino Espírito Santo da Casa Fanti Ashanti do Maranhão, das cantigas e brincadeiras brasileiras e portuguesas, dos Lunários Perpétuos e dos Profetas da Chuva, dos cordéis, contos e romances das nossas culturas populares. E, é claro, venham escutar as vozes dos narradores e narradoras em seus inúmeros matizes da língua portuguesa, com seus contos de aqui, de acolá, de além do lá. E também as vozes e instrumentos de músicos que costumam aquietar passarinhos a escutá-los. São alguns vislumbres do que vocês poderão encontrar ao percorrer a programação deste ano.

Quem sabe essas palavras verdadeiramente encantadas que atravessam eras em palácios subterrâneos, como convém ser, possam surgir hoje na superfície da História e nos contar outras histórias que revelam um Brasil que a gente sonha aprender. Na navegação do agora queremos recolher pistas de canoas ancestrais ameríndias em tempos virgens de brancos e também sulcos de remos a acompanhar orações secretas dentro de grilhões, durante as infames travessias marítimas.

Da bússola apenas a agulha a tremeluzir em direção ao alto do céu: na retidão vertical da busca de um outro ser humano a ser concebido e frutificado na fecundidade simbólica da "criança sábia" e peralta presente na memória de

*tantas culturas do mundo. Recordando a "criança eterna", fundamento perene do nosso destino, a viver encoberta dentro de cada ser humano, per omnia secula seculorum, queremos augurar uma nova beleza possível de se manifestar nas crianças que ao nascerem, como diz Lydia Hortélio, "trazem as últimas novidades do céu". Ao escutar as palavras bem ditas dos versos, contos, cantos, danças e brinquedos tradicionais em consonância com a coroação do menino imperador e da menina imperatriz do mundo, na nossa lembrança presente da Festa do Divino, quem sabe podemos contribuir com a imaginação de um mundo melhor."*²



Imagem 11. Encontro Internacional Boca do Céu- 2018

O Boca do Céu estabelece como ponto de partida um território de contato com certa substância que, entendida como Arte, pode desencadear processos de ensino e aprendizagem. Como qualquer Forma artística, a Arte Narrativa tem uma História, funções culturais, trajetos de artistas contadores em diferentes espaços e momentos, estilos, técnicas e características formais. Essa substância de conhecimento, que atravessa desde tempos imemoriais os grupos humanos, tem, como toda Arte, um importante papel na aprendizagem das pessoas de todas as idades. A principal pergunta que inspira o Boca do Céu sempre foi: o que se pode aprender em contato com as Artes da Palavra? A ideia de que se aprende fazendo, escutando e refletindo sobre os diversos contextos da Arte de Contar histórias é inspirada, como dissemos, na Abordagem Triangular que organiza os 3 campos de atividades do Encontro. Dentro de cada eixo da aprendizagem infinitas atividades podem ser planejadas. Atividades que variam a cada edição sempre relacionadas entre si. Pois a estrutura da Abordagem Triangular aglutina um conjunto de propostas interligadas segundo uma intenção e uma determinada concepção da arte de contar histórias, presente, por exemplo, na metáfora acima apresentada: embora de naturezas diferentes, os movimentos de pesquisar, preparar e comer o pão fazem parte de um mesmo processo, assim como pensar, fazer e fruir Arte.

Uma segunda pergunta tem orientado os percursos do Boca do Céu. Como dispor situações de aprendizagem não coercitivas, não redutoras, nem muito menos prescritivas para augurar os contatos de cada participante com as Artes da palavra oral e escrita?

² Texto do folder da programação do Boca do Céu 2022.

O entendimento da aprendizagem como processo gerou, entre outros elementos, os diferentes títulos da programação. Por exemplo, em vez de Palestras propusemos MOVIMENTOS na edição online e na última edição, PONTOS DE VISTA. Ambas as designações contêm a ideia de fluxo, de flexibilidade, de posições imaginárias variadas, de trilhas de conhecimento que não são fixas, muito menos únicas. Que envolvem tanto os temas como os percursos possíveis dos participantes.

As questões trazidas a cada ano manifestam uma estrutura de muitas triangulações propostas como janelas/ vislumbres que convidam os participantes a continuar seus próprios caminhos investigativos. Considerando os três eixos e o ponto central de um triângulo temos vários temas assim estruturados: - A arte narrativa, a arte de narrar e a escuta nos três vértices e no centro as perguntas de um contador de histórias sobre sua formação nesses três domínios de conhecimento; - As tradições afro brasileiras, as tradições ameríndias e as tradições ibéricas no Brasil. No ponto central estão as perguntas do contador de histórias sobre suas possíveis identidades como narrador brasileiro; - A diversidade das culturas populares brasileiras, as tradições orais no Brasil e a arte de narrar histórias. No ponto central as perguntas do contador de histórias sobre as sínteses que pode realizar a partir de sua experiência desses três vértices.

E assim por diante. É como se uma certa consciência da diversidade fundamental da cultura brasileira fosse se constituindo pelo constante vai e vem teórico e poético entre esses muitos triângulos.

“(...) cada participante cria seu próprio percurso e acaba se beneficiando bastante pelas surpresas dos instantes, não previstos, mas propiciados pela rede móvel e invisível de propósitos, como uma qualidade impalpável. É a experiência de percorrer – criticando, escutando em silêncio, observando as diferentes ações, encontrando pessoas, passando por desafios perceptivos, reflexivos e afetivos, num bombeamento constante de distintas pulsações que imprime a marca de cada pessoa no aproveitamento particular do que o Boca do Céu lhe oferece.

O Encontro não ensina, não explica, não dá receitas de como contar histórias, não fornece “apostilas” do que deve ser feito. Também não tem uma “linha” que deve ser seguida, nem uma “visão” ou “cartilha” política, “palavras de ordem”, “jargões” ou listas de conteúdos e procedimentos. Também não visa “resultados” a serem atingidos.

As coleções de relatos e histórias de sua experiência no Boca do Céu contadas pelos participantes atestam a fecundidade de concepção do Encontro. São de fato milhares de encontros, nunca sequer imaginados, mas rigorosamente assegurados pela disposição estrutural dos espaços, físicos e simbólicos. Não é como numa feira, que tem stands um ao lado do outro, desconectados, em que o visitante vai colecionando prospectos, folders e catálogos e pode até sair com dor de cabeça por causa do barulho infernal dos variados e desconexos sons do ambiente. No Boca do Céu, a qualidade invisível e impalpável que permeia os acontecimentos, manifesta até nos sons diversos dentro e fora das pessoas, advém do entendimento que temos da Abordagem Triangular que anima o Encontro e do desejo de conhecimento dos participantes que fazem tudo acontecer como um todo interligado e ao mesmo tempo se realizar de modo único na experiência vivida por cada um.

(...)É inegável, desse ponto de vista, o caráter fecundo de uma abordagem que orienta convidando à invenção, à pesquisa, à formulação de perguntas. E que principalmente estabelece uma orientação importante para a aprendizagem de artistas e artistas educadores. Não basta compreender que

é possível aprender arte por meio de 3 eixos de ações. É preciso aprender a investigar, primeiro dentro de si mesmo, um desejo e um propósito para percorrer os espaços desses três eixos. É preciso também aprender a investigar que ações e que recursos acessar para produzir, ler e contextualizar o fenômeno da Arte, perguntando sempre - não para se definir onde se quer chegar- como usufruir dos encontros surpreendentes e inexplicáveis propiciados pelo percurso. A Abordagem Triangular é um convite ao percurso pessoal e à busca do que cada artista educador poderá encontrar além das palavras de uma formulação.”³

John Dewey falou da qualidade estética da experiência verdadeiramente humana. Paulo Freire falou da boniteza de ensinar. Agostinho da Silva falou do filósofo poeta e de um Brasil potente a ser descoberto. Escritores e filósofos afro brasileiros, vozes e escritos de pensadores e narradores ameríndios vem sendo escutadas e lidas a revelar uma sabedoria ancestral insuspeitada, Noêmia Varela espalhou sementes contendo a importância do ensino e aprendizagem da Arte à frente do Movimento Escolinhas de Arte do Brasil. Sem alarde dona Noêmia passou para Ana Mae Barbosa um bastão de comando marcado por essas e muitas outras influências notáveis. A Abordagem Triangular expressa e também oculta miríades de trilhas de conhecimento de diversas ancestralidades. O Encontro Internacional Boca do Céu de Contadores de Histórias agradece e honra o trabalho de Ana Mae Barbosa e de toda essa imensa trilha de velas acesas desde sempre na escuridão do mundo.



Imagem 12. Encontro Internacional Boca do Céu- 2022

Referências

Todas as imagens são de autoria do fotógrafo Pedro Napolitano Prata

³ “Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da Abordagem Triangular”. In Ana Mae Barbosa e Fernanda Pereira da Cunha. Abordagem Triangular no ensino das Artes e Culturas Visuais. São Paulo: Cortez, 2010. Pág. 77.



09110

"O PIANISTA"

PABLO MARQUINHO

"O Pianista"
Pablo Marquinho

Relevância e inspirações do trabalho de Ana Mae Barbosa no ensino de Arte em cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense

Relevancia e inspiraciones de la obra de Ana Mae Barbosa en la enseñanza del Arte en los cursos de Pedagogía de la Baixada Fluminense

Relevance and inspirations of the work of Ana Mae Barbosa in the teaching of Art in Pedagogy courses of Baixada Fluminense

Massuel dos Reis Bernardi

PUC-Rio/SEEDUC-Rio de Janeiro-Brasil

massuel@gmail.com

Currículo Lattes: 6640900512213025

ORCID: 0000-0002-8580-968X

RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão sobre o trabalho de Ana Mae Barbosa para o ensino de Arte nos cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense. O objetivo consiste em explorar um campo de atuação pedagógico em que Ana Mae Barbosa se mostra como a principal referência para professores de disciplinas artísticas de cada um dos cursos investigados. A relevância reside no legado expandido em territórios nacionais e internacionais para as formações em Arte tanto em cursos específicos da área artística quanto em cursos de Pedagogia. No caso específico da Baixada Fluminense o espaço em que Ana Mae ocupa nos cursos, disciplinas e ementas é considerável. A metodologia utilizada segue uma abordagem de métodos mistos, provida de uma parte quantitativa e outra qualitativa, com uso de entrevistas semiestruturadas junto a um público alvo de oito professores de dez cursos de Pedagogia da região. Como resultados, identifica-se Ana Mae Barbosa sendo a principal autora usada nas práticas, conteúdos e abordagens metodológicas dos professores e revela sua importância para o trabalho artístico e educacional dentro e fora do Brasil.

Palavras-chave: Ensino de Arte; Pedagogia; Baixada Fluminense

RESUMEN

Este artículo propone una reflexión sobre el uso del trabajo de Ana Mae Barbosa para la enseñanza del Arte en diez cursos de Pedagogía en la Baixada Fluminense. El objetivo es explorar un campo de acción pedagógica en que Ana Mae Barbosa se muestra como la principal referencia para los docentes de las disciplinas artísticas en cada uno de los cursos investigados. La relevancia se encuentra en el legado ampliado en territorios nacionales e internacionales para la formación en Arte tanto en cursos específicos del área artística como en cursos de Pedagogía. En el caso de la Baixada Fluminense, el espacio que ocupa Ana Mae en los cursos, asuntos y menús es considerable. La metodología utilizada sigue un enfoque de métodos mixtos, provistos de una parte cuantitativa y otra cualitativa, utilizando entrevistas semiestructuradas con ocho profesores de cursos de Pedagogía en la región. Como resultado, se identifica la principal autora utilizada en prácticas, contenidos y enfoques metodológicos de los docentes y revela su importancia para el trabajo artístico y educativo dentro y fuera de Brasil.

Palabras clave: Semana de Arte y Educación; Arte/Educación; Paulo Freire; Ana Mae Barbosa

ABSTRACT

This article proposes a reflection on the work of Ana Mae Barbosa for the teaching of Art in Pedagogy courses in Baixada Fluminense. The objective is to explore a field of pedagogical action in which Ana Mae Barbosa shows herself as the main reference for teachers of artistic disciplines in each of the investigated courses. The relevance is in the expanded legacy in national and international territories for training in Art both in specific courses in the artistic area and in Pedagogy courses. In the specific case of Baixada Fluminense, the space in which Ana Mae occupies in the courses, subjects and menus is considerable. The methodology used is under a mixed methods approach, provided with a quantitative and a qualitative part, using semi-structured interviews with eight teachers from ten Pedagogy courses in the region. As a result, Ana Mae Barbosa is identified as the main author used in the practices, contents and methodological approaches of teachers and reveals your importance for artistic and educational work inside and outside Brazil.

Keywords: Art Teaching; Pedagogy; Baixada Fluminense

Introdução

O presente artigo busca apresentar a importância e o legado de Ana Mae Barbosa sobre o ensino de Arte em instituições de Ensino Superior Brasileiras e estrangeiras. Não só para os cursos de Arte, mas a Arte que se faz presente em cursos de Pedagogia, em que a autora é referenciada e mencionada. É o caso da Baixada Fluminense.

Traçamos uma reflexão do quão importante vem sendo a atuação da autora, na busca pela expansão e reconhecimento das áreas artísticas negligenciadas historicamente no Brasil (BARBOSA, 2010). A autora nos leva a pensar sobre o universo de possibilidades de trabalho com Arte em espaços educacionais, seja na escola ou nas universidades. Entender como o pedagogo tem contato com a complexidade de ensinar Arte na Educação Infantil (EI) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) tem sido uma preocupação em consonância com os escritos de Ana Mae. Desse modo, evidencia-se neste artigo como o pedagogo está sendo formado na Baixada Fluminense, lançando mão da teoria de Paulo Freire, no sentido de uma “educação libertadora” (FREIRE, 2011). A identificação do quanto a Abordagem Triangular (BARBOSA, 2010), que traz elementos da teoria freiriana para pensar o ensino de Arte, consiste no embasamento teórico-metodológico utilizado para essa pesquisa.

Procedimentos metodológicos

Sob o ponto de vista metodológico, a pesquisa se deu por meio de métodos mistos (VOSGERAU E ROMANOWSKI, 2014), providos de uma parte quantitativa e outra qualitativa. Na parte quantitativa, foram identificados dez cursos de Pedagogia na modalidade presencial existentes nos 13 municípios que compõem a Baixada Fluminense. A partir das matrizes curriculares dos dez cursos encontrados, chegou-se a uma disciplina artística obrigatória em cada curso. Dos dez cursos contactados, oito professores de disciplinas artísticas responderam e permitiram o desdobramento da pesquisa. São eles: PROF1 César; PROF2 Marcos; PROF3 Kristal; PROF4 Priscila; PROF5 Gomeia; PROF6 Jorge; PROF7 Juliana; e PROF8 Lucas. Em virtude da preservação das identidades dos professores, via os aspectos éticos da pesquisa, todos os nomes foram substituídos por pseudônimos.

A partir de então, foi iniciada a parte qualitativa, por meio da explanação dos conteúdos, práticas e metodologias de trabalho expostas por entrevistas semiestruturadas (VOSGERAU E ROMANOWSKI, 2014; FLICK, 2009) dos oito professores respondentes. A partir de então, passou-se a evidenciar os embasamentos de uma análise referenciados em estudos de Ana Mae Barbosa. A estruturação das entrevistas (FLICK, 2009) se deu por meio do interesse em identificar a articulação entre a base conceitual da autora e as práticas narradas pelos professores entrevistados. O

que vem se alinhando fortemente sobre um ensino de Arte que ultrapasse as paredes das salas de aula dos professores entrevistados.

Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação. Portanto, os poderes públicos, além de reservarem um lugar para a Arte no currículo e se preocuparem em como a Arte ensinada precisam propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender conceber e fruir Arte. (BARBOSA, 2012, p. 14-15)

De acordo com o que Ana Mae vem buscando em suas trajetórias pessoais, profissionais e acadêmicas, a necessidade de uma formação artística de maneira ampliada pelos professores é que traçamos nossas reflexões.

No caso do ensino de Arte na Pedagogia, há diversas questões a serem desvendadas, pois ainda é um campo pouco explorado no Brasil (MARTINS E LOMBARDI, 2015) e merece atenção, não só para atualização de dados, mas para que se reflita sobre a formação docente em Arte de quem irá trabalhar na EI e AIEF: o pedagogo. Diferentemente dos departamentos e institutos de Artes, nos cursos de Pedagogia pode-se perceber uma abordagem pouco

considerada na qualidade do fazer, mencionada por Dewey (2010).

A arte é uma qualidade do fazer e daquilo que é feito apenas externamente, portanto pode ser designada por um substantivo. Uma vez que adere à maneira e ao conteúdo do fazer, ela é adjetiva por natureza. Quando dizemos que jogar tênis, cantar, representar e uma multidão de outras atividades são artes usamos uma forma elíptica de dizer que existe algo de artístico *na realização* delas e que essa arte qualifica a tal ponto aquilo que é feito e criado que induz em quem as percebe atividades em que também existe arte. (DEWEY, 2010, p. 381, grifo no original)

Nesse sentido, o campo artístico nesse artigo aborda a necessidade de um olhar atento à qualidade do fazer (DEWEY, 2010), que, muitas vezes, é pouco considerado pelos cursos de Pedagogia numa região como a Baixada Fluminense.

A região da Baixada Fluminense

A Baixada Fluminense, local onde a pesquisa se desenvolve, é uma região do estado do Rio de Janeiro (Brasil), que engloba 13 municípios: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Seropédica, São João de Meriti e Queimados, conforme o mapa representado na figura 1.



Figura 1. Mapa representativo dos municípios da região da Baixada Fluminense (GUERREIRO E BORJA, 2021).

A escolha pela região se deu por apresentar aspectos geográficos, históricos, políticos e sociais específicos quando comparados à capital fluminense, ou mesmo outras regiões brasileiras.

A região da Baixada Fluminense tem cerca de 20% da população do estado do Rio de Janeiro¹. Apesar de um grande percentual da população ainda ocupar postos de trabalho na cidade do Rio de Janeiro, a região possui um dos maiores centros comerciais do estado e concentração de algumas indústrias, como a de cosméticos, por exemplo. Entretanto, apesar do elevado desempenho econômico, os baixos índices sociais e educacionais são uma marca negativa da Baixada Fluminense. Os índices sociais mostravam, no final do Século XX, que a região estava distante das taxas aceitáveis de desenvolvimento humano. E, nesse caso, seria um erro associar desenvolvimento econômico com desenvolvimento social numa relação única, pois, mesmo com os melhores índices de desenvolvimento econômico. (SOUZA E SOUZA, 2018, p. 179-180)

Segundo os autores, apesar do elevado desempenho econômico da região, o desenvolvimento humano é uma marca negativa da Baixada Fluminense. Os autores também apontam que as políticas de formação de professores são precárias, e estão longe do ideal, com sucessivas mudanças que não vêm estabelecendo “um padrão minimamente consistente de preparação deste docente para fazer face aos problemas educacionais.” (SOUZA E SOUZA, 2018, p. 189). Por isso, a região merece atenção sobre os aspectos levantados, pois eles adentram as paredes das Instituições de Ensino Superior (IES), e, como preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), aspectos como “a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas” (BRASIL, 2006, p. 3). E esses elementos podem ser possíveis com as Artes saindo dos cursos de Pedagogia e chegando às escolas, como um possível meio de avançar em seu processo de civilização, (MENDES, 2016) e reversão desse quadro.

Como se dá o ensino de Arte na Pedagogia da Baixada Fluminense

De acordo com as análises desenvolvidas junto aos professores dos cursos, aponta-se a importância de elementos teóricos e práticos que vêm sendo abordados. Todos os professores manifestaram que lançam mão de conteúdos teóricos e fazem suas relações com as práticas e experimentações com os estudantes. Nesse sentido, há correlações principalmente com aspectos metodológicos do ensino de Arte. Há predominância de utilização da abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (1998) entre o ler, fazer e o contextualizar.

A Abordagem Triangular consiste no uso de três eixos [em cada vértice de um triângulo] para se construir conhecimentos em arte, lembrando que não existe uma ordem em seu emprego, sendo eles: -Contextualizar (conhecer e contextualizar historicamente); -Fazer artístico (prática artística); -Ler/Ver (saber ler uma obra de arte). (ALVES E SILVA, 2021, p. 16)

Para ilustrar o que os autores apresentam, usamos a figura 2, em que se identifica nos vértices do triângulo cada uma das ações propostas para o ensino de Arte.

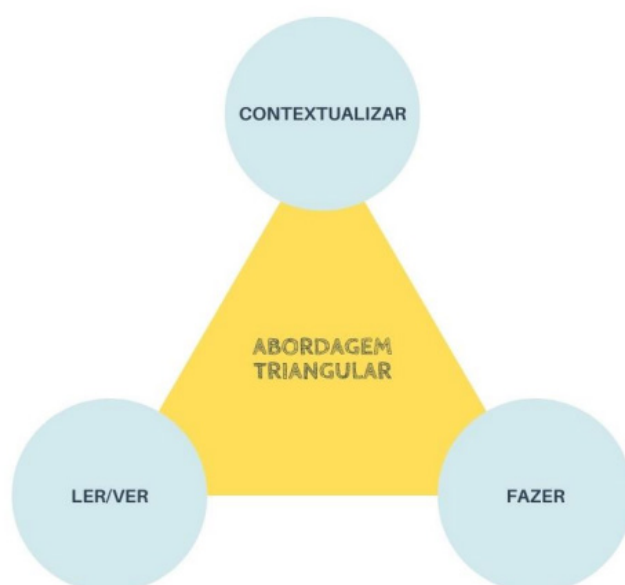


Figura 2. Esquema representativo da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Ilustração criada por Vanessa Vieira apud Alves e Silva (2021).

1 2.549.389 habitantes na Baixada Fluminense e 12.773.138 habitantes no Estado do Rio de Janeiro. (SOUZA E SOUZA, 2018, p. 180)

Nesse sentido, Ana Mae Barbosa torna-se uma referência pela forma como vêm conduzindo e revisitando suas pesquisas através dos tempos.

‘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). Mais tarde, a autora reflete sobre o uso do termo Proposta Triangular, por se tratar de um enfoque superficial, e opta por utilizar o termo Abordagem Triangular por ressaltar o papel do arte-educador, que reside em reelaborar a cada uso a sistematização, como explicitam Azevedo e Cunha (2017, p. 164), ‘a Abordagem Triangular como uma teoria aberta e por isso dialógica.’ Dessa forma, ela vem sendo estudada em diferentes contextos, áreas de conhecimento e em variadas localidades e países, sendo ressignificada e apropriada pelos multiplicadores, destacando a vivacidade reflexiva da sistematização que vem sendo trabalhada desde meados de 1983. (ALVES E SILVA, 2021, p. 16-17)

Uma humilde e responsável consciência e exemplo de tratar o ensino artístico, pois se percebe a necessidade de rever determinadas nomenclaturas, quando elas podem restringir sentidos e direcionar as práticas em determinados contextos educacionais.

Como autora da abordagem triangular, ela menciona e é citada por diversos autores e documentos oficiais brasileiros, que fazem uso de seus estudos.

No quadro dos cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense, os professores de Arte entrevistados descrevem utilizações da abordagem triangular (BARBOSA, 1998), como princípio

norteador de muitas de suas práticas, conforme o professor Lucas² exemplifica

[...] eles descrevem o que estão *vendo*, ou a situação que eles estão sentindo; que eles analisem a imagem, analisem o objeto, ou a situação que eles estão sentindo; analisem a imagem, ou o que estiverem observando; que eles interpretem, *criem* uma história sobre aquilo. E aí, num quarto momento, eu *teorizo* sobre aquilo. Assim, eu explico aquilo, converso um pouco sobre aquele autor. [...] Já com toda essa *experimentação*, com toda essa vivência, eles vão criar o trabalho deles em cima daquela leitura. Então, eu procuro fazer com que eles vivam sim, que aquelas teorias e aquelas metodologias que eu estou discutindo com eles. Então acaba que eu não entro em muitas teorias. (PROF8 LUCAS, grifos nossos)

A partir do relato do professor Lucas é evidente não só a utilização da abordagem triangular, como uma articulação entre a teoria e a prática (CANDAU E LELIS, 1999). Nesse sentido, as aulas de Arte dos professores apontam para caminhos que nos conduzem a diferentes formas, possibilidades e conteúdos possíveis de serem trabalhados nas aulas.

Seis dos oito professores disseram que principiam discutindo e problematizando o conceito de Arte, no sentido de desconstruir o que os estudantes chegam à disciplina “preconcebendo o que imaginam ser abordado ou trabalhado”. Sob o vértice do contextualizar (BARBOSA, 1998), a professora relata sobre a ideia de desmontar.

E eles chegavam: “professora é um quadrado sem nada no meio. Isso é Arte?” Eu vou dar à ela a pergunta de volta: é Arte? Por que não é? Por que que é? Então fazia essa possibilidade. É o meu trabalho. É muito de desmontar. Eu desmontava muita coisa. Bom, pretendia, pelo menos, então eu jogava para eles e falava: Porque que só acha que Arte é só isso aí? (PROF7 JULIANA)

2 Nomenclaturas fictícias atribuídas a todos os professores entrevistados, em nome dos aspectos éticos da pesquisa.

Na intenção de problematizar esses pensamentos, a professora Juliana busca focar na desmontagem como processo de desconstrução e reconstrução de conhecimento em Arte. No processo de reconstrução, seja pelo vértice do contextualizar ou do fazer (BARBOSA, 1998) é evidente a busca de novas perspectivas a partir dos processos conduzidos por esses professores. A desconstrução/desmontagem como uma maneira de produção artística conceitual, prática e reflexiva, como narra a professora Kristal em seu trabalho.

Eu montava uma cama, e aí no dia seguinte, às vezes, os seguranças e o pessoal da arrumação tinham ido lá e desmontado tudo. Aí a gente ia lá de manhã e montava. E eu passei a deixar um recado assim: “queridos amigos da limpeza e da segurança: por favor não desmontem. Isso aqui é a nossa obra de Arte. É muito trabalho para fazer, mas caso seja muito importante para vocês desmontarem, filmem enquanto estiverem desmontando, porque aí isso pode virar um trabalho artístico!” Alguma coisa assim, faça uma Arte da desmontagem [risos]. Desmontem de uma maneira artística também, não sei o que... Aí as pessoas foram entendendo, ninguém nunca mais desmontou. Passam e riem, e até quando falam assim professora quando quiser que desmonte fala, *tá?* Falam: ‘você quer que bote...’ Ou, às vezes, alguma coisa assim lá pega uma chuva e desfaz, eles guardam para mim, me entregam depois. (PROF3 KRISTAL)

A proposta da professora Kristal envolve não só estudantes, como várias pessoas da IES. Isso nos revela uma concepção que ultrapassa as paredes da sala de aula, envolvendo um fazer coletivo, no sentido de que mais pessoas possam ser afetadas pela dimensão artística a que ela propõe. Essa relação transborda e direciona a Arte para uma possibilidade de experiência na perspectiva que Dewey (2010) apresenta.

A obra do artista não provém de uma experiência imaginária acabada, à qual a obra de arte corresponda, mas da empolgação passional com o tema. [...] A verdadeira obra de arte é a construção de uma experiência integral a partir da interação de condições e

energias orgânicas e ambientais. [...] Significa que a expressão do eu em e através de um meio, constituindo a obra de arte, é *em si* uma interação prolongada de algo proveniente do eu com as condições objetivas, processo em que ambos adquirem uma forma e uma ordem que de início não possuíam. (DEWEY, 2010, p. 152-153)

Essas proposições nos remetem ao potencial do trabalho artístico no sentido de que os pedagogos formados por esses profissionais podem atingir resultados para além das fronteiras das aulas. Isto é, de uma ideia de que os futuros pedagogos possam alargar os sentidos artísticos.

As vezes vinha um retorno, ele falava: “professora, eu entrei com uma ideia de Arte sair com outra. Nossa, agora eu olho tudo e fico vendo Arte em tudo!” Ah, que bom, é isso mesmo. Então um dos meus objetivos foi atingido. Porque eu... Sinceridade, assim, eu quando leciono essa disciplina não tô muito preocupada em construir conteúdo, não. Eu tô mais preocupada em desmontar. E, logicamente que não vou deixar tudo desmontado lá no meio, mas nesse desmonte se crie uma nova disposição. Então, eu trabalho muito nessa, nessa perspectiva? (PROF7 JULIANA)

Em todos os sentidos, eu acabo usando a Arte como um, com todas as, os procedimentos que Arte tem. (PROF4 PRISCILA)

Mediante a todas as questões levantadas estarem relacionadas a teorias e reflexões do trabalho de Ana Mae, as respostas mais evidentes correspondem ao processo de sensibilização artística. Isto é, para que os estudantes possam reverter isso de forma a ser levado para as suas profissões de pedagogos e, até mesmo, para suas vidas se faz necessário que o ensino de Arte seja cada vez mais reconhecido e valorizado nos contextos educacionais (BARBOSA, 2010).

De acordo com as trajetórias profissionais e acadêmicas dos professores formadores, chamamos atenção para a sensibilidade que eles tiveram contato e acabam

desenvolvendo em suas aulas. A maior preocupação dos professores em relação às artes é que os estudantes abram e ampliem suas visões sobre o que é a Arte e como ela se edifica nos estudantes. Ao “abrir olhares para elas [estudantes] sobre essas formas de pensar e de fazer artísticos” (PROF2 MARCOS) é que relacionamos muitas práticas desenvolvidas por eles.

Você quer que seu aluno seja assim uma pessoa angustiada, e que não dá conta direitinho do processo; que tem esse receio em lidar com a Arte porque você não deu essa chance de olhar? Ah, não. Deus me livre! Então vamos ter que mudar. (PROF4 PRISCILA)

No sentido de uma sensibilização a partir do corpo e do espaço, os professores Lucas, Juliana e Kristal desenvolvem algumas propostas de dança que se relacionam com práticas direcionadas para esse aspecto. Os professores Lucas e Juliana desenvolvem praticamente o mesmo exercício de “escrita das coreografias”. Essa proposta consiste, segundo eles, em “andar, deslocar-se com ou sem música pelo espaço e depois escrever, desenhar o que viram”. Essa proposta envolve os vértices do ler e do fazer (BARBOSA, 1998).

Ó, seu colega *tá* andando, algumas pessoas que estão dançando, como eu desenho elas dançando? A gente coloca uma música e alguém fica dançando na sala e a gente faz uma rodada de um baile, e as pessoas vão desenhando. (PROF8 LUCAS)

[...] de ver como que uma coreografia, que é um movimento, que é uma coisa fluida, ela pode ser registrada graficamente (PROF7 JULIANA).

No sentido de trabalhar propostas que tenham abordagens do trabalho artístico provido de uma variedade e versatilidade de conteúdos utilizados, aparece no relato do professor César.

trazendo de elementos das Artes Plásticas, da Música no Teatro deles. Então é algo que eu quero trazer e tento mostrar para elas, porque elas têm dificuldade muito grande por exemplo, com a ideia do desenho. ‘Eu não sei desenhar’. E aí eu quero... Não. Todo

mundo sabe desenhar. ‘Eu não sei cantar’. Todo mundo sabe. (PROF1 CÉSAR)

Pode-se correlacionar a prática do professor César com apropriação de diferentes linguagens, temas e propostas que superam o que ele identifica como “dificuldade” identificada junto aos estudantes do curso. A característica de negar determinados conteúdos suscita a discussão e relevância relativa a ultrapassar barreiras estabelecidas pelo pensamento de determinados estudantes, como lacunas para trabalhar Arte. O que cinco dos oito professores mencionam se insere no sentido técnico instrumental (CANDAU, 2018) do que identificam no corpo discente. O trabalho dos professores age, portanto, na busca de ultrapassar o que identificam como algo estranho nos estudantes. Essa estranheza, está relacionada a elementos da fruição artística, para além da reprodução técnica e instrumental. Isso acaba, muitas vezes, como ponto de paralisia e resistência para que visualizem possibilidades de superar a exclusividade de trabalhar determinadas técnicas artísticas. Como relatam principalmente os professores César e Gomeia, numa perspectiva de não reproduzir “caricaturas, pré-concepções engessadas, estereotipadas” do ensino de Arte.

Os “estereótipos” mencionados pelo professor Gomeia se relaciona com a possibilidade de visibilizar questões histórica e sociologicamente menosprezadas (BARBOSA, 2010). Ele menciona seu trabalho com cinema documentário indígena, quilombola, favelado na intenção de que essas questões apareçam, deem protagonismo e não apagamento, como alguns processos da hegemonia branca eurocentrada age.

Eu faço coisas sobre filmes, é... Faço uma discussão, um pouco tentando uma discussão sobre tomadas e planos; eu brinco com isso. Outro dia, brincando e tudo, fiz um documentário, é... Um comentário sobre crianças quilombolas. Crianças indígenas e crianças da favela. E a gente vê como é que os planos são tão abertos nas crianças quilombolas. Nas crianças indígenas os planos são mais fechados. As crianças da favela é uma, um outro plano de aula, é uma, uma outra noção do espaço. (PROF5 GOMEIA)

A proposta de diálogo com essas possibilidades aparece

também no trabalho da professora Juliana através “por exemplo, lei 10.639, 11.645³, pautado dentro da tradição clássica” (PROF7 JULIANA). Essas perspectivas são consideradas contra-hegemônicas, pois a própria história da Arte, em muitos casos se constitui a partir da ideia eurocentrada de Arte. O que os professores Marcos, Lucas, Juliana, Gomeia e Jorge percebem é que essa perspectiva precisa ser debatida e levada para discussões na formação de futuros pedagogos.

Como resultados, é possível comparar que, entre as respostas de cada professor, todos mencionam Ana Mae Barbosa como autora utilizada. Além disso, em alguma medida, as práticas narradas envolvendo suas abordagens nas aulas, vêm lançando mão da Abordagem Triangular (BARBOSA, 2010) como principal referência para suas práticas.

Conclusão

Baseado nos relatos dos oito professores dos cursos de Pedagogia da Baixada fluminense, Ana Mae Barbosa se encontra no cerne de propostas desenvolvidas no campo. Há uma diversidade de possibilidades de trabalhos e propostas a serem desenvolvidas a partir dos escritos e reflexões promovidos pela autora através dos tempos.

Através do ensino de Arte desenvolvidos no contexto da Baixada Fluminense é possível perceber que os sentidos e dimensões artísticas estão presentes no trabalho de muitos arte-educadores espalhados pelo Brasil e pelo mundo. Nessa perspectiva é que o universo do ensino de Arte inspirado pelo trabalho de Ana Mae Barbosa é que vislumbramos propostas de transformação através de uma Arte capaz de integrar diferentes contextos, autores e proposições.

A mobilidade social depende da inter-relação entre os códigos culturais das diferentes classes sociais e o entendimento do mundo depende de uma ampla visão que integre o erudito e o popular. (BARBOSA, 2013, p. 21)

3 Lei 11.645/2008 altera a Lei 9.394/1996, modificada pela Lei 10.639/2003, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira e indígena”.

Assim como relatado pelos professores entrevistados, a Arte nos cursos de Pedagogia da Baixada Fluminense possui esse caráter. Esse se configura como um dos principais e mais relevantes resultados da pesquisa. O de ampliar visões entre elementos complexos que o ensino de Arte deve estar atento.

Uma vez que há utilização/menção de teorias de Ana Mae Barbosa nas abordagens, práticas e metodologias de todos os oito professores entrevistados, concluímos que a autora não só nos inspira, mas nos aponta caminhos, como um compromisso de mudança de realidades educacionais e sociais através da Arte e da Educação. Assim, acreditamos que essa realidade transformadora através da Arte poderá chegar até as crianças em idade escolar, por meio dos pedagogos formados na Baixada Fluminense.

Referências

- Alves, J. H., & Silva, V. S. (2021). *Plataforma Ler o Mundo: A Abordagem Triangular em Ensino Híbrido em uma Perspectiva de Uso de Metodologias Ativas*. (Trabalho de conclusão de curso, Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia). Recuperado de <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/19636/6/TCCG%20-%20Artes%20Visuais%20-%20Juliana%20Helena%20Alves%20-%202021.pdf>
- Brasil. Ministério da Educação. (2006). *Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006*. Brasília, DF: MEC. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf
- Barbosa, A. M. (2013). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. (9a ed.). São Paulo, SP: Cortez.
- Barbosa, A. M. (Org.) (2012). *Inquietações e mudanças no ensino da Arte*. 7a ed. São Paulo, SP: Cortez.
- Barbosa, A. M. (2010). *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São. Paulo, SP: Cortez, 2010.
- Barbosa, A. M. (1998). *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte, MG: Editora C/Arte.
- Candau, V. M. (2018). *Didática: novamente “em questão”?* In anais do XIX ENDIPE, Salvador, BA.

Candau, V. M. & Lelis, I. (1999). A Relação Teoria-Prática na Formação do Educador. In Candau, V. M. (Org.) *Rumo a uma Nova Didática*. (10 ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Dewey, J. (2010). *Arte como experiência*. (V. Ribeiro, trad.). São Paulo, SP: Martins Fontes.

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. (3a ed.). Porto Alegre, RS: Artmed.

Flick, U. (2009). *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Porto Alegre, RS: Bookman.

Freire, P. (2011). Educação prática da liberdade. (34 ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Guerreiro, J., & Borja, B. (2021). *Pesquisa impactos da Covid-19 na economia criativa da Baixada Fluminense: Observatório Baixada Cultural*. Nilópolis, RJ, IFRJ/UFRRJ.

Martins, M. C., & Lombardi, L. S. (2015). A arte na pedagogia e a formação do professor para educação infantil e anos iniciais: inquietações e esperanças. In *Trama Interdisciplinar* 6(2), 23-36. Recuperado de <https://xdocs.com.br/doc/artigo-arte-e-pedagogia-4-08p2g4ykw5nv>

Mendes, A. (2016). As concepções do ensino da arte na pedagogia. In *Revista Triângulo* 9(1), 153-164. Recuperado de <https://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo/article/view/1717/1585>

Souza, R. A., Souza, N. P. (2018). A luta pela educação na Baixada Fluminense-RJ: o contexto de expansão do Ensino Superior. In *Revista Colóquio – Revista do Desenvolvimento Regional* 15(1), 175-193. Recuperado de <https://seer.faccat.br/index.php/coloquio/article/view/773>

Vosgerau, D. S. R., & Romanowski, J. P. (2014). Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. In *Revista Diálogo Educ.* 14(41), 165-189. Recuperado de <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view>

Agradecimentos

Este trabalho foi desenvolvido com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).



Máscaras III
Julian Campos

Narrativas poético-pedagógicas: sobre Albers&Dewey

Jociele Lampert

Universidade do Estado de Santa Catarina - Brasil

Orcid: 0000-0003-0963-0925

Fábio Wosniak

Universidade Federal do Amapá - Brasil

Orcid: 0000-0002-5881-7414

RESUMO

O presente ensaio apresenta algumas reflexões e práticas que vem sendo desenvolvidas no Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke. O Grupo inicia suas atividades no ano de 2014, no âmbito da Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente é um Grupo permanente de extensão, que vem dedicado pesquisas acerca da articulação entre pintura, docência, arte e arte educação, na formação inicial e continuada de professores de artes visuais.

Palavras-chave: Pintura, Ensino de Artes Visuais, Arte e Arte Educação, John Dewey, Josef Albers.

RESUMEN

Este ensayo presenta algunas reflexiones y prácticas que se han desarrollado en el Grupo de Estudio Apotheke Painting Studio. El Grupo inicia sus actividades en 2014, en el ámbito de la Universidad Estatal de Santa Catarina. Actualmente es un grupo de extensión permanente, que viene dedicando investigaciones sobre la articulación entre la pintura, la enseñanza, el arte y la educación artística, en la formación inicial y continua de los profesores de artes visuales.

Palabras clave: Pintura, enseñanza de las artes visuales, arte y educación artística, John Dewey, Josef Albers.

ABSTRACT

This essay presents some reflections and practices that have been developed in the Study Group Apotheke Painting Studio. The Group began its activities in 2014, in the scope of the State University of Santa Catarina. It is currently a permanent extension group, which has been dedicating researches about the articulation between painting, teaching, art and art education, in the initial and continuing education of visual arts teachers.

Keywords: Painting, Teaching of Visual Arts, Art and Art Education, John Dewey, Josef Albers.

A narrativa poético-pedagógica, situa Josef Albers (1888-1976) e John Dewey (1859-1952) como autores basilares nas experiências que compreendem o Estúdio de Pintura Apotheke, bem como, suas articulações entre ensino, pesquisa e extensão no contexto da Universidade pública no Brasil.

John Dewey tem sido a base teórica para adensarmos uma atitude filosófica frente ao ensino das artes visuais. Compreendemos a arte como experiência e como eixo gerador de problemáticas que incidem a experiência como prática social e a docência como um campo investigativo, pragmático e poético. Onde fazer, agir e sentir requer movimento e ação de pensamento reflexivo. Por conseguinte, interação, continuidade e reconstrução são palavras chave para adensar a construção do pensamento plástico (e pedagógico).

Josef Albers tem sido (não somente) o artista que escolhemos para dialogar com a paisagem tecida entre a pintura e a educação. Albers construiu a máxima pedagogia para “*abrir os olhos*”, com sua obra a interação da cor e outros textos, importantes para serem contextualizados no campo do ensino das artes visuais. Da didática do desenho, de olhar entre objetos e formas, do vazio, ao “*olho pensante*”, da harmonia dos contrastes ou oposição pelo contraste. Das aulas de Paul Klee ou Johannes Itten, do espaço de articulação do Vorkurs na Bauhaus (Alemanha), a paisagem da Carolina do Norte no Black Mountain College às aulas na Universidade de Yale (Estados Unidos), assim como, dos escritos e imagens em seus diários fotográficos de arte e vida com Anni Albers.

O Estúdio de Pintura Apotheke, nasce como um Programa de Extensão na Universidade do Estado de Santa Catarina - Brasil em 2014 e desde então, estuda sistematicamente o caminho entre a paisagem da prática docente e da prática artística. Tensiona a partir da linguagem e do processo pictórico suas interlocuções, entre estas, a educação e o ensino das artes visuais.

Nesta triangulação sugerem metodologias como metáforas e aulas como desafios. Da justaposição entre teoria e prática, da condição do professor reflexivo, ao artista que atua em seus contextos de produção e sentido como professor. Do agir, fazer, sentir ao abrir os olhos, evidenciamos a possibilidade de uma ESCOLA, onde o estúdio é o lugar da experiencialidade, dos estudos, das relações de interação e continuidade.

Além de ações de extensão, de caráter acadêmico como um periódico online (Revista Apotheke), desenvolvemos aulas abertas, residências artísticas e pedagógicas, micro práticas (que não são somente oficinas), apontamos um caminho da prática experimental da pesquisa baseada em pintura e educação. Adensamos ações que cruzam a tecnologia (Padlet do Estúdio de Pintura Apotheke¹), que evidenciam pistas por meio de pesquisa (Aula Ateliê).

Em 2022, após a pandemia do COVID - 19, apresentamos além de lives&podcast (tecidas em parecerias com outros artistas professores), construímos diversos espaços de grupos de estudos (Apotheke na Escola, Apotheke&Dewey, Apotheke&Moda, Apotheke&Design (ações interdepartamentais) e agora, Apotheke em Dissidência (UNIFAP) e o Apotheke Londrina (UEL), com as ações interinstitucionais.

A palavra APOTHEKE tem origem grega e designa armazéns do porto de Atenas na Grécia Clássica; Também de origem germânica, indica a origem da palavra botica, boticário ou farmácia. A escolha por esta nomenclatura decorre da percepção da botica como lugar de laboratório, de um labor experimental, o que se aproxima da sua fundamentação teórica, a referência de John Dewey. Este laboratório é o espaço do estúdio de pintura, do lugar onde âmbitos discursivos, políticos e pedagógicos são basilares para desenvolver arte e educação na formação de artistas professores e pesquisadores.



Figura 1. KMosaico de registros dos encontros de estudos do Grupo de Estudos Estúdio de Pintura Apotheke. Acervo do Grupo.

1 <https://www.apothekeestudiodepintura.com/copia-informacoes-sobre-programa-de> ou <https://padlet.com/apothekestudio>



Figuras 2 e 3. Registros de estudos das práticas de Josef Albers. Acervo do Grupo.



Figuras 4. Registros de estudos das práticas de Josef Albers. Acervo do Grupo.

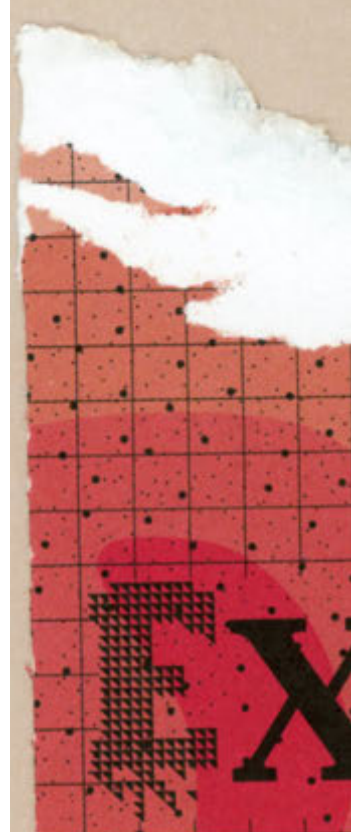
O Estúdio de Pintura Apotheke trouxe, em seu terceiro ano de atuação, a proposta de realização de um projeto intitulado: Projeto Albers. A partir de então, os pesquisadores do Grupo, passaram vinte semanas trabalhando com as tarefas que permeavam o conteúdo do livro de Josef Albers - *Interaction of Color*. Cada pesquisador desenvolveu um projeto final, com estudos realizados fora dos encontros semanais, os quais apontavam como proposta de trabalho estudar a sequência dos conteúdos: valores, intensidade e luminosidade, gradação, fundos invertidos, transparência, adição e subtração. Tratavam-se de eixos que partiam do livro, compreendendo também, as técnicas que havíamos estudado anteriormente (encáustica, cianotipia, antotipia, colagem, monotipia, aquarela, suminagashi e pintura a óleo).

Interaction of Color é uma publicação singular acerca dos estudos sobre as cores. Além de apresentar uma maneira criativa e inventiva de pensar a cor. Josef Albers, que tem sido nossa referência como Artista Professor, se diferencia pela sua pedagogia de ensinar/aprender Artes, que muito se aproxima de uma filosofia da arte como experiência, onde é possível articular formação artística e reflexões pedagógicas. Seu estudo é relevante, pois propõe uma compreensão sobre o aprender a ver, construindo a percepção do olhar e do fazer artístico.

Referências:

Albers, Josef (2009). *A interação da cor*. São Paulo, SP Martins Fontes.

Dewey, John (2010). *Arte como experiência*. São Paulo, SP Martins Fontes.





"Experiência"
Lia Testa

Espanto na Yale University Art Gallery. Páginas de um diário

Roberto Carvalho de Magalhães

(Oxford, Connecticut, EUA)

Orcid: 0000-0003-4604-1900

RESUMO

O texto é a reprodução de páginas de um diário pessoal, que narram as surpresas e descobertas em andanças pelas salas da Yale University Art Gallery, em New Haven, Connecticut (EUA). O centro da atenção do autor é a tela “Café à noite”, de Vincent van Gogh, que o atrai como um ímã, nas repetidas visitas ao museu, e com a qual ele estabelece um diálogo intenso. Muitas outras obras entram na sua lente, mas o seu olhar é sempre conduzido, irremediavelmente, à tela do pintor holandês.

Palavras-chave: Van Gogh, Millet, pintura, descoberta

RESUMEN

El texto es la reproducción de páginas de un diario personal, que narran las sorpresas y descubrimientos en deambulaciones por las salas de la Galería de Arte de la Universidad de Yale, en New Haven, Connecticut (EE.UU.). El centro de atención del autor es el lienzo “Café de noche”, de Vincent van Gogh, que lo atrae como un imán, en sus reiteradas visitas al museo, y con el que establece un intenso diálogo. Muchas otras obras entran en su lente, pero su mirada siempre se dirige irremediabilmente al lienzo del pintor holandés.

Palabras clave: Van Gogh, Millet, pintura, descubrimiento

ABSTRACT

The text reproduces the pages from a personal diary, which narrate the surprises and discoveries in wanderings through the rooms of the Yale University Art Gallery, in New Haven, Connecticut (USA). The center of the author's attention is the canvas “Café de Nuit”, by Vincent van Gogh, which attracts him like a magnet, in his repeated visits to the museum, and with which he establishes an intense dialogue. Many other works enter his lens, but his gaze is always irrevocably led to the canvas of the Dutch painter.

Keywords: Van Gogh, Millet, painting, discovery

ESCLARECIMENTO

Em 2014, aceitei o convite do Museu de Artes Visuais da UNICAMP (Universidade de Campinas) para participar de um seminário sobre arte e educação. O tema do seminário, “O que a arte ensina para quem ensina arte”, consentia grande liberdade de abordagem. Para a ocasião, escolhi reunir e editar algumas páginas do meu diário pessoal, no qual, entre outras coisas, anoto impressões e descobertas nas minhas incursões em museus. Nasceu, assim, a narração de andanças e do fluxo do pensamento nos corredores e salas da Yale University Art Gallery. O fio condutor é a liberdade de devanear; a recompensa são a descoberta e o espanto. Na época, era prevista a publicação em volume das várias falas; mas mudanças no rumo do museu interromperam o projeto e o texto permaneceu inédito. Ele transcende o tempo, não está ligado a (e não depende de) um fato momentâneo. Ei-lo aqui, agora, como uma proposta de passeio virtual, em que as únicas coisa que não podem faltar são a curiosidade e o *encantamento*.

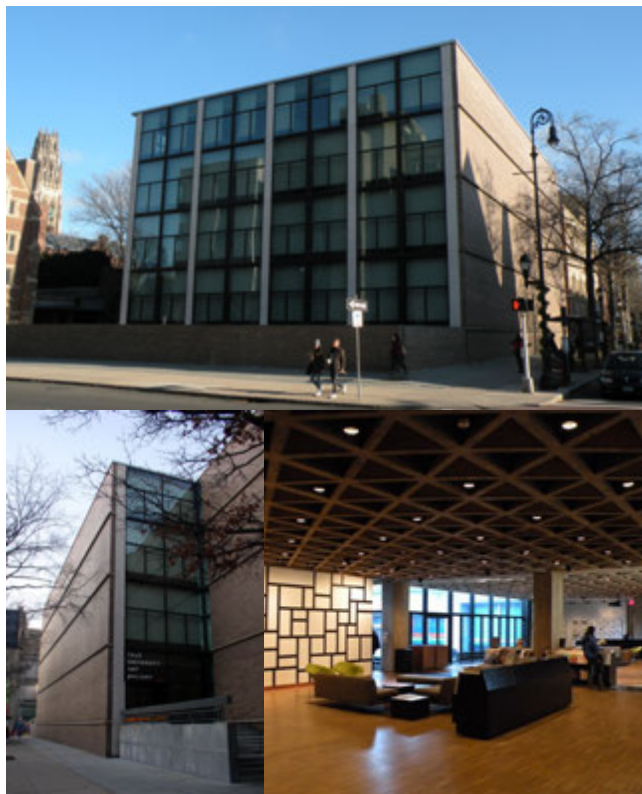
New Haven/Oxford, 5 de Janeiro de 2014.

Depois da onda de frio intenso dos três últimos dias, a temperatura subiu – ainda que não o suficiente para evitar a formação de gelo nas calçadas de New Haven. Bob me deixou na esquina do Prado com a Chapel Street e eu fui andando para a Yale University Art Gallery com cuidado. Ele foi assistir a um filme italiano, “La Grande Bellezza”. O nome de Carlo Verdone no elenco já era suficiente para fazer com que eu evitasse o filme – mas, agora, estou com um peso na consciência, pois, com as calçadas tão escorregadias, Bob poderia precisar da minha ajuda para ir do carro ao Bow Tie Criterion... Enfim, Francesco Vanni, o pintor do renascimento tardio de Siena, com certeza merecia a minha atenção mais do que Carlo Verdone. A Yale University Art Gallery possui o seu quadro “Madonna della pappa” e está comemorando o artista com a primeira exposição monográfica jamais dedicada a ele. Composta na maior parte de desenhos e poucos óleos, dos quais a “Madonna della pappa” é a peça central, a exposição mostra muito bem o sistema de trabalho do artista em relação a alguns quadros, desde a primeira ideia para a composição, esboçada apressadamente, até os estudos



1. Francesco Vanni, *Repouso na fuga para o Egito (ou Madonna della pappa)*, cerca de 1599. Yale University Art Gallery.

mais acabados e detalhados, seja da composição geral, seja das figuras individualmente. A Yale University Art Gallery é um museu maravilhoso, com os seus preciosos acervos distribuídos – desde quando ela reabriu as portas ao público no final de 2012, após uma extensa restauração – em três prédios: o paradigmático edifício de Louis Khan, de 1953, o edifício da antiga Yale University Art Gallery, de 1928, e o Street Hall, de 1866. Como qualquer outro



2. Yale University Art Gallery, prédio de Louis Khan, 1953. Fotografias do autor.

museu, ele tem seções mais ricas e seções mais pobres. Por exemplo, o acervo de arte italiana não é especialmente rico ou significativo – e, infelizmente, nem o seu projeto expográfico, assim como o projeto expográfico da arte europeia anterior a 1800, está entre as coisas melhores do museu. Certo número de pintores seneses do final do século XIV e muitos outros artistas menores “representam”, em geral, a arte italiana aqui, ainda que, entre eles, possamos ver o “Rapto de Dejanira”, um dos raros quadros de Antonio del Pollaiuolo, com a representação de Florença no fundo longínquo, quase escondida do olhar. Há, também, um pequeno painel de Luca Signorelli, um Francesco Francia – uma das suas habituais Virgens com o menino – e um Cima da Conegliano – outra Virgem com o menino, desta vez entre dois santos. Apesar de se encontrar no prédio moderno e flexível projetado por Louis Khan, a distribuição da arte italiana e europeia anterior a 1800 é extremamente conservadora e obsoleta: tenta imitar as “quadrerie” (que

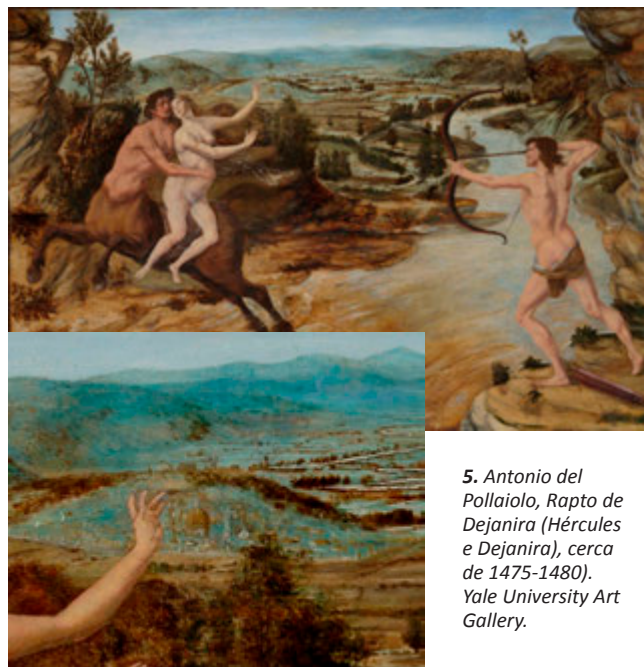


3. Egerton Swartwout, prédio da Old Yale Art Gallery, 1928. Fotografias do autor.



4. Peter Bonnett White, Street Hall, 1866. Fotografia do autor.

é como os italianos chamam as salas com as paredes recobertas de quadros) antigas, com o efeito indesejado de uma coleção de selos. Ela dá preferência à quantidade ao invés da qualidade e enche as paredes com uma espécie de sufocante “horror vacui” (medo do vazio) – em todo caso, para mim.



5. Antonio del Pollaiuolo, Rapto de Dejanira (Hércules e Dejanira), cerca de 1475-1480). Yale University Art Gallery.



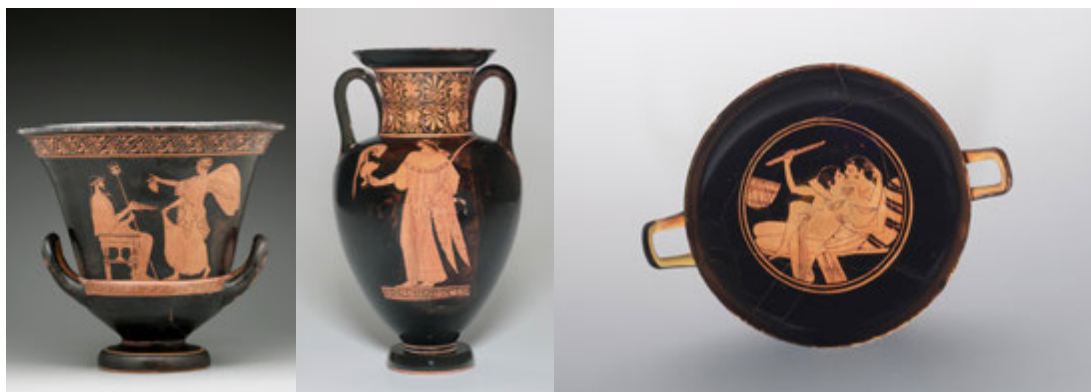
6a. Luca Signorelli, Adoração dos Reis Magos, cerca de 1508; **6b.** Francesco Francia, Virgem com a criança (Madona Gambaro), 1495; **6c.** Cima da Conegliano, Virgem com o menino e santos Catarina e Nicolau, 1510-1517. Yale University Art Gallery.



Cada departamento reflete, indubitavelmente, as ideias do próprio curador. E, enquanto o projeto expográfico da arte europeia anterior a 1800 – que é muito mais vasta do que o grupo limitado de pinturas italianas – ainda espelha velhos equívocos sobre como expor obras de arte em um museu, outros setores são muito mais interessantes do ponto de vista expográfico e mais favoráveis à contemplação. O layout do setor de Arte Antiga em geral e da sua seção dedicada aos achados da antiga cidade de Dura-Europos em particular, no andar térreo do edifício neogótico de 1928, é muito envolvente. O mesmo pode se dizer das salas dedicadas à arte moderna e contemporânea americana e europeia.

7. Salas da arte italiana e europeia anterior a 1800. Fotografias do autor.

Desta vez, depois de examinar as obras de Francesco Vanni, passei algum tempo contemplando as cerâmicas áticas, especialmente a cratera de cálice com uma representação de Niké e Possêidon do pintor Aegisthus; a ânfora atribuída ao pintor de Berlim, com Atena e Hermes; e um cílice com uma cena de “simpósio” de 520 a.C.. Depois de tardar entre os vasos gregos, saboreando as suas formas,



8a. Pintor Egisto, Nike e Possêidon, cratera de cálice de figuras vermelhas, cerca de 470 a.C.; 8b. Pintor de Berlim, Atena e Hermes, ânfora de figuras vermelhas, cerca de 480 a.C.; 8c. Simpósio, cílice de figuras vermelhas, cerca de 520 a.C.. Yale University Art Gallery.

as suas figuras vermelhas com contornos pretos tão firmes quanto elegantes, e recordando os símbolos e as façanhas das divindades pintadas; depois de lembrar a minha própria experiência como curador de uma exposição sobre obras de temas mitológicos, fui passear nas galerias do terceiro andar, onde têm lugar a maior parte das exposições especiais e temporárias. Já tinha visto as atuais. Mas seria correto dizer, assim como para a exposição permanente, que eu já conhecia ou entendia plenamente aquelas obras? Claro que não. E me pergunto se jamais entenderei plenamente pelo menos uma obra de arte. Isso é possível? De qualquer forma, não podemos entender em poucos minutos algo que é o resultado de anos de aprendizagem, reflexão, experimentação, ainda que condensados em um só objeto. Uma obra de arte é como uma pessoa: você a descobre com o tempo, nos seus encontros com ela, frequentando-a.

Caminho por entre os desenhos e pinturas satíricas de Red Grooms e as imagens hiperrealistas da década de 1970 na outra exposição temporária. Antes de voltar para o vestibulo do museu, onde Bob e eu deveríamos nos encontrar depois



9. Vincent van Gogh, *Café à noite*, 1888. Yale University Art Gallery.

do filme dele, fui dar uma olhada – quantas vezes eu já fiz isso! – no “Café de Nuit” (O café à noite na Place Lamartine) de Van Gogh e notei que a sombra da mesa de bilhar no chão tinha um espesso contorno amarelo, especialmente do lado mais próximo ao observador, talvez aplicado diretamente com o tubo de tinta. Como não notara isso antes? Nesse momento, para quem tinha examinado e estudado anteriormente aquele quadro surpreendente em várias ocasiões, me pareceu que eu não tinha notado um elefante numa piscina...



10. Vincent van Gogh, *Café à noite*, detalhe da sombra da mesa de bilhar.

Desta vez, não me detenho em frente de Cézanne, Manet, Pissarro, Monet... bem, uma breve parada em “Port-Domois, Belle-Isle” de Monet é inevitável... o tempo passou, não sei a duração do filme do Bob e não quero deixá-lo esperando no hall de entrada. Agora, deslizo através



11. Claude Monet, *Port-Domois, Belle-Île*, 1887. Yale University Art Gallery.

das salas, dizendo para mim mesmo: “A próxima vez que eu vier aqui, preciso examinar esse Boudin”; “Da próxima vez, tenho que passar mais tempo vendo os pintores holandeses”; “Da próxima vez...” Entretanto, antes de ir para o vestibulo, acabei aterrissando na saleta proveniente da Casa Rowley em Gilead, Connecticut, de cerca de 1770. O museu estava deserto. No caminho para essa pequena “period room”, encontro um dos seguranças. Estava sentado na primeira sala da seção dedicada às artes decorativas americanas anteriores a 1900; e, quando me viu, levantou-se imediatamente. Era um negro grande e gordo. “Tudo bem?”, disse ele e foi se posicionar perto da porta que leva para a sala seguinte. O seu movimento espalhou um



12. Cômado da Casa Rowley em Gilead, Connecticut. Yale University Art Gallery. Fotografias do autor.

perfume intenso no ambiente. Enquanto caminho entre os móveis antigos e as vitrines com porcelanas e objetos de vidro, ele executa os seus passos de dança – que, suponho, seguem uma coreografia específica, um esquema habitual e estudado para seguranças de museu. Quando o encontro novamente no meu caminho, digo: “Com certeza, você está cheirando bem!” O grande vigilante sorriu e me agradeceu. “Que perfume é esse?”, pergunto. “Na verdade, não é um perfume”, diz ele, “é um óleo: Sexual Sugar Daddy” (papaizinho sexual). Eu rio, ele ri divertido e eu vou para a saleta barroca colonial.

A essa altura, já estou no andar térreo, mas no edifício antigo Street Hall, que comunica com os outros somente através de uma passagem elevada no primeiro andar e que fica na extremidade oposta do complexo de edifícios em relação ao hall de entrada, localizado no prédio de Louis Khan. Subo as escadas, atravesso toda a pintura europeia em sentido cronológico inverso. Quando chego ao vestíbulo, Bob não está lá. Espero. Espero mais. Quando me deixou na esquina da Chapel Street, eu fiz um sinal para ele avisando que o chão estava muito escorregadio. Ele andou com segurança para o Bow-Tie Criterion? Comecei a me preocupar. Por que está demorando tanto para chegar aqui. O filme era mais longo do que de costume? Será que ele escorregou e caiu na rua? Havia alguém para ajudá-lo? Para chamar o 911? Para chamar uma ambulância? E, se foi levado para o hospital, por que ninguém apareceu para me avisar? Ele poderia estar inconsciente e, neste caso, ninguém saberia que eu estava esperando por ele na Yale Art Gallery. Estou sentado em um dos sofás cinzas ao longo da grande janela panorâmica que dá para o jardim de esculturas. Cada vez que alguém entra pelo outro lado do salão amplo e longo, o que acontece raramente, olho com ansiedade. Apesar de a temperatura ter subido após dias de vórtice ártico, as condições climáticas ainda estão desagradáveis e a cidade está vazia. Por volta de 15:30 hs, Bob aparece. “O que

aconteceu?” O filme era bastante longo. E Bob estava são e salvo! Atravessamos a rua com muito cuidado para tomar uma bebida quente e comer alguma coisa no Atticus. Bob não quis admitir que o filme não era grande coisa, mas deu a entender que não valeria a pena arriscar a própria vida para ir vê-lo. No caminho de volta para casa, penso: “Aprendi três coisas hoje: 1) nunca mais deixarei o Bob ir sozinho ao cinema nestas condições meteorológicas; 2) O “Café à noite na praça Lamartine” tem grossas linhas de contorno em volta da sombra projetada no chão pela mesa de bilhar; 3) existe um óleo perfumado para o corpo que se chama Sexual Sugar Daddy!”

Oxford, 7 de janeiro de 2014.

Certamente, eu tinha visto o “Café à noite” infinitas vezes, no museu e em reproduções. Bem, ver algo em reproduções, muitas vezes, é como não ver. Obviamente, eu tinha notado as pinceladas espessas e o emaranhado que elas criam nesta como em centenas de outras telas de Van Gogh.

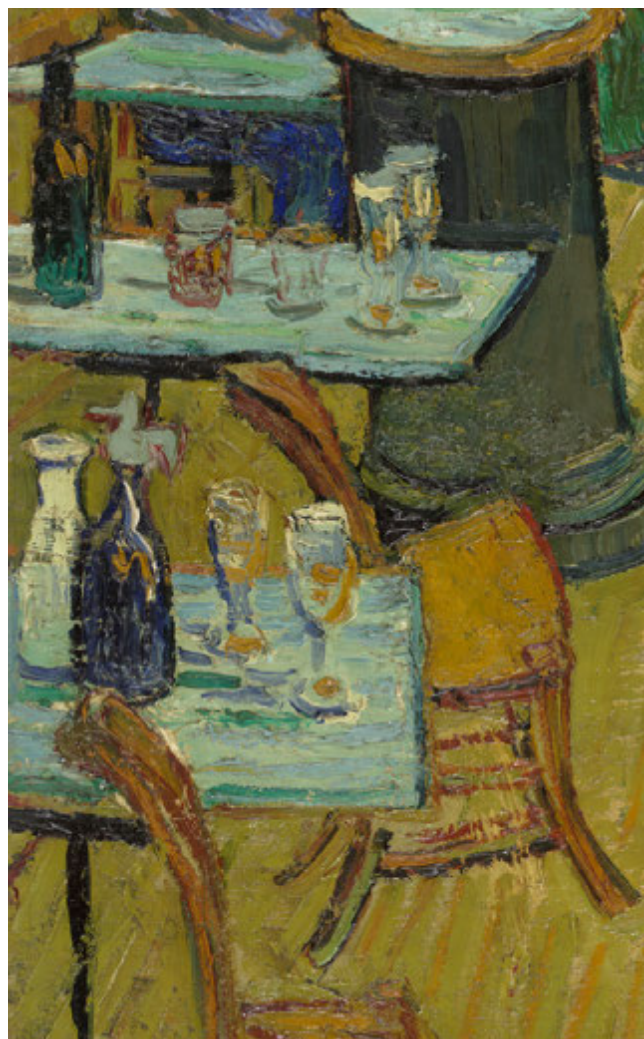


13. Vincent van Gogh, *Café à noite*, detalhes com pinceladas em relevo.

Porém, no caso do “Café à noite”, depois de as ter notado nos lustres, espirrando sobretudo da luz central, e no chão da sala que podemos entrever através da porta aberta na parede ao fundo, eu tinha, por assim dizer, encerrado a minha busca de pinceladas espessas. As que eu tinha detectado eram suficientes para confirmar a minha ideia de que, como Monet ou Courbet de forma menos acentuada, Van Gogh usava os relevos deixados pelas pinceladas muito densas para animar, vivificar as suas telas, pois os relevos deixados por elas criam um movimento e uma vibração contínuos com os reflexos e as microssombras em perene mudança no olhar de um observador em movimento – ou sob uma luz em movimento, como as velas e as lamparinas a óleo que Van Gogh tinha na sua casa amarela em Arles. Provavelmente, uma vez que o quadro tinha se encaixado na minha definição, eu parei de lhe pedir mais informações. Outro aspecto do “Café à noite” que obedece uma prática geral de Van Gogh e torna as suas telas tão expressivas e intensas é a justaposição de cores complementares. Van Gogh, assim como, antes dele, Monet, explora a lei ótica dos contrastes simultâneos. Decobertos pelo químico francês Michel-Eugène Chevreul, os contrastes simultâneos fazem com que duas cores, quando justapostas, se influenciem reciprocamente; e, no caso da justaposição de duas cores complementares, com que elas se intensifiquem reciprocamente. Esse fenômeno ótico ocorre porque as cores, individualmente, produzem, à sua volta, a sensação da sua cor complementar na retina do observador. Por isso, quando justapomos o vermelho, cujo complementar é o verde, e o verde, cujo complementar é o vermelho, ambos tendem a se intensificar na percepção do observador. Em “O café à noite”, as paredes vermelhas encontram um teto verde e as mesas supostamente de mármore – assim como nos antigos cafés franceses –, as cadeiras e até mesmo alguns dos poucos fregueses no salão predominantemente vazio, com as suas pinceladas azuis e violáceas, se destacam contra o complementar tom amarelado do lambri e do chão.

Oxford, 9 de Janeiro de 2014.

Nem mesmo a justaposição de cores complementares nas obras de Van Gogh representa uma novidade para mim e, por isso, eu não pedi para o quadro me contar mais sobre isso. Entretanto, pensando sobre “O café à noite” e olhando para uma sua reprodução mais tarde, em casa, outros dois aspectos se revelaram inesperadamente. Um foi o fato de que, apesar de as mesas estarem manchadas de azul, tendemos a vê-las “brancas” – o azul se sobressai somente se perguntamos a elas: “de que cor vocês são?” ou no contraste com a roupa branca do homem em pé à direita. Mesmo assim, as mesas poderiam responder: “somos



14. Vincent van Gogh, *Café à noite*, detalhe com justaposição de cores complementares: tons de amarelo (cadeiras e chão) e azul (mesas).

brancas, mas parecemos ser levemente azuis, porque os tons de amarelo ao nosso redor, na sua retina, observador, origina a sensação de azul. Na natureza”, continuam as mesas, “esse fenômeno – evasivo se não observamos uma cor por um tempo suficientemente longo – é uma impressão ótica. Na arte, pintores como Monet e Van Gogh o transformaram em uma expressão tangível”.

A descoberta das espessas linhas amarelas de contorno me levaram a fazer essas reflexões e a descobrir outro aspecto do quadro que eu nunca tinha notado antes, ainda que tão evidente quanto as linhas amarelas: as cadeiras, as mesas de mármore e as figuras humanas não projetam as próprias sombras no chão! E esse fato faz com que a sombra da mesa de bilhar se torne imponente, uma personalidade por si só. Os quadros nunca param de nos contar coisas. Obviamente, isso depende da nossa capacidade de “ouvirmos”. Se olhamos para uma sombra e nos dizemos “isso é uma sombra”, referindo-nos a uma definição genérica de sombra (“uma área ou espaço parcialmente escuro pela interposição de um corpo opaco”), o nosso saber pára aqui. Ao contrário, se perguntamos à sombra “por que você está aqui? como

“você é feita? como você é, se comparada com outras sombras?”, pode ser que descubramos que aquela sombra tem uma personalidade própria. Podemos dizer o mesmo das linhas, das cores, das pinceladas... Essas perguntas nos permitem ir além do aspecto representacional de um quadro para atingir a arte, a expressão, a “fala” do artista. Permitem que o observador abandone as referências externas de uma cena para entrar no mundo da criação. Se não fazemos essas perguntas, ficamos do lado de fora. É como parar na porta da casa de alguém e não tocar a campainha. Ou pensar que, somente porque conhecemos a distribuição dos cômodos da sua casa, encontramos a sua personalidade. Não. Para entrever a sua alma, precisamos examinar os objetos que a casa contém e onde eles ficam; precisamos observar cuidadosamente as cores das paredes, a quantidade de luz que o proprietário deixa entrar em cada ambiente; se os móveis são dispostos simetricamente ou não e os materiais e texturas que os compõem. Precisamos fazer perguntas e deixá-lo responder ao seu modo. E, acima de tudo, precisamos saber que, para além da resposta, há sempre algo mais a ser descoberto. É um processo que leva tempo. Nunca ficamos conhecendo um quadro depois de tê-lo visto uma ou duas vezes somente. Ter visto algo não é o equivalente de conhecê-lo. E, às vezes, ter visto não é nem o equivalente de ter visto, mas, simplesmente, de ter olhado para algo sem ver nada ou muito pouco. Assim como a realização de uma obra de arte é um processo que ocorre no tempo, que pressupõe um longo período de estudos e experiências que o antecedem, da mesma forma “ficar conhecendo” uma obra de arte leva tempo, apesar da visão aparentemente simultânea de todas as suas partes. Se não fazemos mais perguntas, não obtemos mais respostas; e, se acreditamos que obtivemos todas as respostas, não fazemos mais perguntas.

New Haven, 30 de Março de 2014.

Desta vez, evitei uma parada longa diante do “Café à noite”, de Van Gogh, ainda que sem deixar de notar quão poderosa essa tela é. Ela brilha no centro da parede, obscurecendo todos os Cézannes, Gauguins e Seurats à sua volta. Mesmo o outro Van Gogh, “Praça St.-Pierre, Paris”, empalidece perto de tanta luz. Uma vez, comentando os seus retratos, Vincent, que estava em Arles, escreveu ao seu irmão que queria pintar os seus modelos de uma forma que, no futuro, parecessem uma aparição, uma visão do passado brilhando como estrelas no presente. Ele não só realizou isso nos retratos, como também alcançou resultados semelhantes



15. Yale University Art Gallery, sala com a tela *Café à noite*. Fotografia do autor.

em muitas das suas paisagens e cenas internas. Mas não vamos começar novamente com Van Gogh agora!

Deixei o Bob na frente do Bow-Tie Criterion. A neve se foi. Lentamente, a primavera está tomando o lugar do inverno longo e severo. Bob queria ver “The Grand Budapest Hotel”. Me tornei muito difícil em relação a cinema e não estou disposto a ver o enésimo filme que flerta mais com a ideia de entretenimento (e de embolsar o meu dinheiro) do que com o compromisso de desvelar novas ideias, formas e sentimentos. Em poucas palavras, nunca vou (e nunca fui) ao cinema para ser “entretido”, para “me divertir”. A última experiência, “The Monuments Men”, me fez desejar não ir ao cinema por muito tempo! A não ser que, de repente, eles decidam passar novamente “God Loves Uganda”, documentário que eu queria tanto ver e que, infelizmente, perdi.

Assim que cheguei à Yale University Art Gallery, fui ver a exposição “O esplendor dos biombos japoneses”, no andar térreo. Trata-se da segunda exposição de uma série de três dedicadas à arte dos biombos pintados. Depois de examiná-los, fui diretamente para o terceiro andar, onde o museu ainda está montando uma exposição de artistas californianos. Em seguida, atravessei rapidamente as salas de arte moderna e contemporânea, no andar inferior, até me deparar com “O amolador de facas” (1912-1913), de Kazimir Malevich. Uau! Ele estava ciente das obras de Boccioni e Balla, quando pintou isso? Tinha visto os primeiros trabalhos futuristas deles na exposição de 1912 em Munique? Ou ocorreu o contrário? Algo a ser verificado. De qualquer forma, “O amolador de facas” é um quadro extraordinário. A sua ambiguidade entre formas abstratas e tema figurativo, a sugestão do movimento

16. *Yale University Art Gallery, salas de arte europeia moderna e contemporânea. Fotografia do autor.*



17. *Kazimir Malevich, Amolador de facas, 1912-1913. Yale University Art Gallery.*



através da repetição rítmica das partes anatômicas do amolador – mãos, pés, cabeça – e a “mutação” dessas partes em volumes geométricos coloridos são extraordinariamente bem resolvidas. Não obstante a atenção do meu olhar seja requerida pelos Picassos presentes nas imediações e pelos Klees e Kandinskys bem atrás de mim, ignoro os seus chamados. Eu sei que é uma injustiça. Todas as obras merecem consideração. Porém, pular de uma para outra sem lhes dar o tempo de falar conosco também é injusto. Dedicarei mais tempo a elas em outra ocasião. Observo o quadro de Malevich e, aos poucos, consigo distinguir uma série de coisas: a faca, a roda do amolador, o seu pedal e... até mesmo os bigodes do trabalhador! Noto, também, que ele está trabalhando numa caixa de escada circular. Quando me afasto, o quadro retoma o seu aspecto de quebra-cabeça de formas geométricas em movimento irrefreável. É um verdadeiro deleite para o olhar e para a mente.



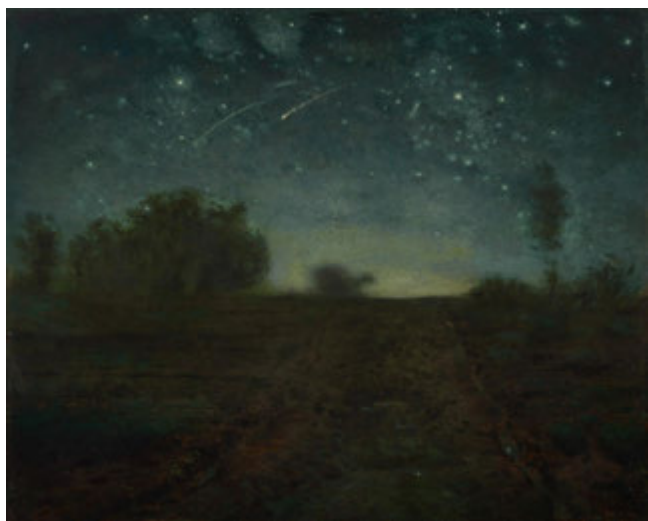
Mais uma vez, atravesso muitas salas sem parar, ignorando, no meu caminho, todas as obras – tantas! – pedindo a minha atenção. Decido entrar na sala onde vivem Canaletto, Guardi e Bernardo Bellotto. Observo, por alguns momentos, a “Vista do cais e da Riva degli Schiavoni, em Veneza”, atribuída a Francesco Guardi a partir de um desenho de Canaletto. O quadro me leva à Itália por um momento, mas não é o que eu estou procurando agora. Decido deixar aquela sala e entro na sala em frente, que normalmente evito, pois contém Gérôme, Paul Delaroche

18. Kazimir Malevich,
Amolador de facas,
detalhes.



19. Francesco Guardi (a partir de Canaletto), Cais e Riva degli Schiavoni, em Veneza, cerca de 1750. Yale niversity Art Gallery.

e Alma-Tadema, escravos da precisão e da meticulosidade técnica que eu dificilmente consigo chamar de “artistas”. Mas a mesma sala também hospeda Corot e... Jean-François Millet, uma referência fundamental e constante para Van Gogh! O museu tem dois quadros de Millet: “A banhista”, um pequeno óleo sobre tela no estilo de Rembrandt, se assim podemos dizer, e uma espetacular “Noite estrelada”. É diante desse noturno que eu paro novamente. Um céu límpido com estrelas cintilantes e um toque de névoa. Abaixo, uma viela atravessa o campo, levando o nosso olhar para o topo de uma colina suave, coroada por um resto de crepúsculo, pela luz da lua que está para surgir ou, talvez, da alvorada a caminho. Não sei quando nem onde, mas Van Gogh, sem dúvida, viu esse quadro, as suas estrelas tremulantes e as pequenas pinceladas que circundam



20. Jean-François Millet, Noite estrelada, 1850-1865. Yale University Art Gallery.

algumas delas – as que estão “mais perto de nós”. Com certeza, examinou os seus halos, produzidos pela névoa noturna e pelo desejo de Millet de fazê-las “falar”. Eu me pergunto: sem o quadro de Millet, realizado algum dia entre



20. Francesco Guardi (a partir de Canaletto), Cais e Riva degli Schiavoni, em Veneza, cerca de 1750. Yale niversity Art Gallery.

1850 e 1865, existiria a “Noite estrelada sobre o Ródano” de Van Gogh? A sua outra “Noite estrelada” pintada em Saint-Rémy teria visto a luz do dia? O seu “Terraço do café à noite”



22. Vincent van Gogh, Céu estrelado sobre o rio Ródano, 1888. Musée d'Orsay, Paris.

teria jamais sido pintado? Os lustres do “Café à noite”, a somente algumas salas de onde estou, iriam emanar os seus agitados halos luminosos de traços cor-de-laranja? Outros quadros reivindicam a minha atenção, mas os meus olhos, a minha mente estão, agora, cheios de estrelas e lâmpadas cintilantes. Neste momento, não cabe mais nada. É o fim da minha visita. Volto para o saguão de entrada.

Shelton (na sala de espera do consultório do doutor Sokol), 31 de Março de 2014.

A “Noite estrelada” de Millet tem uma composição (estrutura) muito simples. O atalho começa largo na parte inferior da tela e é interrompido pela linha do horizonte no topo de uma colina. Ele divide a noturna cena campestre em duas partes aproximadamente simétricas, com campos e arbustos. A parte superior da tela está preenchida pelo céu estrelado, onde duas estrelas cadentes cruzam o espaço

da direita para a esquerda. O escorço da estradinha fornece a profundidade espacial para a parte inferior; os tamanhos desiguais e a variação de intensidade no brilho das estrelas, conjugados com o azul escuro do céu levemente brumoso aqui e ali, fornecem a profundidade incomensurável do firmamento. Apesar de a “Noite estrelada sobre o Ródano” de Van Gogh ser colocada sobre um rio ao longo de uma cidade (Arles), a sua estrutura é muito parecida com a do quadro de Millet: o rio substitui a estrada; e as torres campanárias e os postes de luz tomam o lugar das árvores e



23. Estrutura compositiva básica de Noite estrelada, de Millet, e de Céu estrelado sobre o rio Ródano, de Van Gogh.

arbustos. Acima, o céu incomensurável e dominante, onde as estrelas explodem como fogos de artifício. Evidentemente, as atmosferas e as sensações comunicadas pelos dois quadros diferem profundamente. Na “Noite estrelada” de Millet, podemos sentir um sereno maravilhamento e uma serena entrega à contemplação da natureza; na “Noite estrelada sobre o Ródano” de Van Gogh, o impulso não tem nada de sereno. Aqui, tudo centelha e se move; no quadro de Millet, a quietude é apenas suavemente perturbada pelas duas estrelas cadentes e pelo brilho longínquo dos outros corpos celestes.

Nota: foi-me sugerido que escrevesse um parágrafo para “finalizar” o texto, pois termina sem um fecho. Lembro ao leitor que chegou até aqui que trata-se de páginas de um diário pessoal e de uma caminhada que não se encerra – ou que, simplesmente, interrompe-se, para continuar em outro dia. Depois desses dias na Yale University Art Gallery, muitos outros vieram e suscitaram mais reflexões e descobertas acerca de outras obras e de outros assuntos. Aliás, se quiséssemos tirar conclusões dessas páginas, a principal seria que as definições e sistematizações adquiridas previamente podem nos cegar e impedir a descoberta; acabamos procurando no que vemos o que já sabemos e nos fechamos para o que nos é desconhecido. Assim, essas páginas são, nada mais nada menos, a narração do fluxo de impressões, surpresas e reflexões, que permanecem abertas. Depois de tantos anos de pesquisa e ensino, é minha convicção que a arte é um constante devir e que cada obra encerra em si uma inesgotável fonte de experiências. As definições e divisões em escolas, etc., tão apreciadas pelo saber enciclopédico, ajudam a abraçar vários fenômenos na sua perspectiva histórica. Mas são, também, uma armadilha. Como um mapa mundi: vemos as divisões geográficas e demográficas, mas estamos longe de experimentar a riqueza, a diversidade e a profundidade das manifestações que cada região oferece para além das divisões e da visão de conjunto. Para poder experimentá-las (e ser surpreendidos por elas), precisamos abandonar momentaneamente o que já sabemos.

Roberto Carvalho de Magalhães

Nota: todas as obras da Yale University Art Gallery reproduzidas no texto são de domínio público. À Yale University Art Gallery vai o nosso agradecimento por tão generosamente torná-las disponíveis. Quaisquer dúvidas sobre disponibilidade e restrições do uso das imagens do museu podem ser esclarecidas aqui: <https://artgallery.yale.edu/using-images>. As fotografias dos edifícios e dos ambientes do museu são do próprio autor e podem ser reproduzidas (não para fins comerciais) com os devidos créditos.





"A Menina e a Coruja"
Bruna Brumou

Abordagem Triangular: Território de Afirmação Cultural e Posicionamento de Marca - recurso didático para o estímulo do pensamento estratégico

Enfoque Triangular: Afirmación Cultural y Posicionamiento de Marca - recurso didáctico para estimular el pensamiento estratégico

Triangular Approach: Cultural Affirmation and Brand Positioning - didactic resource for stimulating strategic thinking

Annelise Nani da Fonseca¹

RESUMO

Este artigo objetiva demonstrar as contribuições da Abordagem Triangular elucubrada por Ana Mae Barbosa em cursos de Moda, Design e Arquitetura, voltadas especificamente para o estímulo do processo criativo autoral e o posicionamento de marcas. Além disso, pretende investigar a sua relevância para o desenvolvimento de políticas públicas vinculadas ao posicionamento do país e de seus produtos. Para tanto, irá contar com a fundamentação de autores como Ana Mae Barbosa (1998, 1990), Paulo Freire (1996, 2011). Por fim, o artigo conclui que além da significativa contribuição da Abordagem Triangular para o âmbito da educação ela consiste em uma importante estratégia para o posicionamento do país, de produtos concebidos a partir de referenciais locais e a elaboração de políticas culturais.

Palavras-chave: Abordagem Triangular; Posicionamento de Marca; Processo Criativo; Pensamento Estratégico; Afirmação Cultural.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo mostrar los aportes del Enfoque Triangular eludido por Ana Mae Barbosa en cursos de Moda, Diseño y Arquitectura, específicamente dirigidos a estimular el proceso creativo autoral y posicionar marcas. Además, pretende investigar su relevancia para el desarrollo de políticas públicas vinculadas al posicionamiento del país y sus productos. Para ello, contará con la fundación de autores como Ana Mae Barbosa (1998, 1990), Paulo Freire (1996, 2011). Finalmente, el artículo concluye que además de la contribución significativa del Enfoque Triangular al ámbito de la educación, consiste en una importante estrategia para el posicionamiento del país, productos diseñados a partir de referencias locales y la elaboración de políticas culturales.

Palabras clave: Enfoque triangular; Posicionamiento de Marca; Proceso Creativo; Pensamiento Estratégico; Afirmación cultural.

ABSTRACT

This article is a letter addressed to schoolteachers of Early Childhood Education in which the author talks about her experience as a trainer in the area of dance teaching in Brazil, addressing crucial themes for the development of a more present, articulated, problematizing and ethical dance teaching in schools. The author works on relationships between dance teaching and the Triangular Approach, expanding concepts and suggesting that this approach goes beyond pedagogical practices: it can also be a reference in the training of teachers in general and generate other networks of relationships in the school environment.

Keywords: teachers, dance, education, triangular approach.

Introdução

Em comemoração aos 30 anos da Abordagem Triangular, a revista Invisibilidades apresenta, por meio das organizadoras **Rita Inês Petrykowski Peixe, Fernanda Pereira da Cunha e Rita Maria Nogueira Ricardi**, instigantes provocações a respeito dos desdobramentos contemporâneos da teoria de Ana Mae Barbosa, dentre elas destaco:

Que experiências significativas têm sido realizadas por meio da Abordagem Triangular? Em quais práxis se concebem diálogos da Abordagem Triangular? Quais desafios têm emergido para a contextualização como processo interdisciplinar e conscientização social? Que processos identitários e decolonizadores podem ser suscitados pela experiência artística e/ou estética em contextos Multiculturais? (Fonte: [Invisibilidades #18 | APECV](#)).

A partir destas perguntas disparadoras, apresentarei minhas experimentações com a proposta desde o meu primeiro contato com Ana Mae Barbosa no mestrado, no ano de 2009, com as reflexões das contribuições da Abordagem Triangular voltadas para o marketing, mais especificamente para o posicionamento de marcas. Isso porque meu objeto de estudos no mestrado e no doutorado foi o processo criativo e este se deflagra na configuração de mercado atual em uma marca. Dessa forma, pude experimentar a potência da Abordagem Triangular para instigar processos criativos autorais em cursos como Moda, Design e Arquitetura. Além disso, ao observar sua potência para o posicionamento de marcas, neste trabalho irei refletir a respeito da sua contribuição como definidor de políticas públicas para além das vinculadas ao âmbito da educação, mas também das vinculadas à indústria e inovação e ao posicionamento dos países.

É importante destacar que algumas reflexões de Ana Mae Barbosa em seu livro “A Imagem no Ensino de Arte” motivaram as aproximações com o processo criativo nos referidos cursos, sendo a principal delas: “Cultura é poder de marketing da nação” (1998). Penso que esse raciocínio, além de contribuir para a conscientização dos arte/educadores a respeito da importância de decolonizar suas aulas, de incluir obras e artistas para além da Europa, permite que também sejam empoderados os demais profissionais que trabalham com processos criativos. Isso para que eles sejam menos reféns das tendências e mais autorais, para que dependam menos da cópia e lancem mais e, estendendo este raciocínio, chego à definição de políticas públicas relativas às diferentes

áreas da economia criativa. Cabe salientar que este tipo de empoderamento, que visa a estimular a criação autoral, Ana Mae Barbosa nomeia de “reforço de ego cultural” (1998).

Para tanto, o artigo será elaborado em três momentos: sendo o primeiro a ressaltar o papel da Abordagem Triangular no pensamento estratégico para, depois, refletir a respeito da afirmação cultural como estratégia de posicionamento de países e marcas e, por fim, a Abordagem Triangular como diretriz para o lançamento de políticas públicas decoloniais e democráticas.

Abordagem Triangular como recurso didático para o processo criativo autoral e o pensamento estratégico

Um dos pilares para o lançamento de um produto e a criação de uma marca consiste na elaboração de um plano de negócio. Nele, vai constar a Análise Swot e o Mix de Marketing.

Para contextualizar os motivos que me fazem atrelar a Análise Swot ao Mix de Marketing e à Abordagem Triangular, primeiramente explico de forma breve cada um deles. A Análise Swot é utilizada para respaldar a tomada de decisões justamente porque ela obriga a pessoa a considerar inúmeros cenários de maneira realista e, por isso, estratégica. A nomenclatura Swot se dá pela sigla derivada da tradução de Strengths (Forças); Weaknesses (Fraquezas); Opportunities (Oportunidades); e Threats (Ameaças) (KOTLER, 2007).

Já o Mix de Marketing é mais focado para a elaboração de um plano de marketing, ou seja, ele contempla os elementos que devem ser observados na elaboração do plano de comunicação para o posicionamento da marca (MALHOTRA, 2001). O primeiro deles é o produto. Ao analisá-lo, deve-se considerar: a necessidade que ele atende, seus diferenciais perante os concorrentes, suas funcionalidades e o seu valor tangível ou intangível. Já o preço exige que a análise contemple os custos internos e externos, a forma como será elaborada a margem de lucro em comparação com os concorrentes e o quanto o cliente estaria disposto a investir no produto. O item praça corresponde aos canais de distribuição e venda e exige mapear onde os consumidores se encontram, preferem lojas virtuais, multimarcas, exclusivas, lojas conceito ou pop-ups. O quarto item, a promoção, refere-se às estratégias de divulgação da marca e do produto para identificar quais tipos de conteúdo o cliente consome e em quais formatos, para a definição de parceiros para divulgar a marca e os canais que serão priorizados. O último item corresponde a pessoas e é voltado para como a marca se relaciona, começando pelos colaboradores e terminando com os clientes e os profissionais contratados para representá-la (MALHOTRA, 2001).

Retomo as ferramentas básicas para a elaboração do plano de negócio, pois penso que, quando se trata de negócios vinculados à economia criativa e/ou negócios que “vendem” o processo criativo de um profissional, como no caso do Design, da Arquitetura e Moda, essas ferramentas se tornam insuficientes pois elas não contemplam a compreensão da formação de uma estética autoral, de um estilo, de uma linguagem, de uma poética. E, quando o profissional conhece o mercado e sabe desenvolver estratégias para lançar seu produto, mas não se preocupa em desenvolver produtos autorais, as marcas permanecem colonizadas, visto que sua capacidade propositiva e sua potência criativa não entram nas análises e não são foco do pensamento estratégico. Em alguns trabalhos venho advogando a respeito da importância da Abordagem Triangular para o estímulo da criatividade, justamente por se tratar de uma proposta metodológica freiriana, ou seja, focada na leitura crítica emancipadora (FONSECA, 2011, 2015, 2020a, 2020b).

A Abordagem Triangular se difere das ferramentas de marketing apresentadas, pois ela vai além da perspectiva de ensino tecnicista que analisa o mercado baseada em etapas a serem seguidas, exigindo a elaboração de uma leitura mais aprofundada, integrada com a contextualização e a produção. Portanto, será retomado a seguir cada vértice do triângulo de Ana Mae Barbosa a começar pela **contextualização**.

Por ter influência de Paulo Freire, a Abordagem Triangular possui uma ênfase no contexto que, por sua vez, aprofunda a leitura, porque obriga que seja considerado não somente o contexto histórico, mas social e político do que está sendo lido. Conforme o famoso e muito citado trecho de Paulo Freire, “Não basta saber ler mecanicamente que ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho” (GADOTTI, 2006, p.255).

Essa contextualização freiriana aprofunda a **leitura**, exige que o leitor pesquise em diversos campos do conhecimento, exige que ele considere aspectos sociais na leitura, o que confere ao leitor mais capacidade crítica. Isso torna a Abordagem Triangular mais do que uma ferramenta analítica, mas um processo de leitura, mais especificamente uma espécie de “alfabetização estética emancipatória”. Seu vínculo com Paulo Freire (2011) também permite entender, além da contextualização, sua ênfase na leitura, uma leitura ética/política/estética, focada na autonomia dos sujeitos (FREIRE, 1996), aliando forma e conteúdo atrelado aos diversos contextos, conforme pode ser visto a seguir:

Pois é papel do campo de conhecimentos das artes visuais gerar novas problemáticas

e tendências aos sistemas de produção e recepção: tencionar acesso, gestar a produção, divulgação e legitimação e circulação do conhecimento não de informação apenas. Somente assim será possível impulsionar formas de aprendizagens autônomas e colaborativas centrando na indagação ou questionamento em dinâmicas contextuais O que se busca é compreender a forma como se constitui o efeito de sentido, ou como se dá significado às coisas do mundo em que vivemos (BARBOSA E CUNHA, 2010 p. 448).

A compreensão do contexto com ênfase na construção de sentido, no momento da leitura de imagem, aproxima de outro eixo da Abordagem Triangular: o da **produção**. A produção focada somente em elementos de diferenciação de mercado e de demandas dos clientes, conforme estimulam as ferramentas de marketing, dificilmente fomenta a criação autoral porque ela começa focada no outro e desconectada com seus contextos de produção. Quando a produção é vinculada ao autoconhecimento, à formação cultural, a um conhecimento identitário, ela estimula a construção de significados, o que resulta em trabalhos mais inventivos, criativos e decolonizados. Conforme explicam Efland, Freedman e Stuhr (2003), “O progresso intelectual dos estudantes depende do desenvolvimento de suas faculdades analíticas e da sua compreensão dos contextos de análise (p.196)”.

Portanto, o desenvolvimento de um plano de negócio focado apenas em ferramentas de marketing contribui para a perpetuação do projeto colonizador porque fomenta o desconhecimento a respeito de contextos sociais, políticos e identitários e a respeito da própria cultura. Isso porque ele permanece focado em leituras superficiais, em etapas a serem seguidas e, como o mercado está cada vez mais globalizado e regido pelos conglomerados das marcas internacionais, isso abafa o processo criativo autoral.

Cultura como Posicionamento de marca/país

“Sabemos que a identidade cultural é construída em torno das evidências das “diferenças”. Se as diferenças culturais são embaçadas, o ‘ego’ cultural desaparece (BARBOSA, 1998.p.80)”. A estratégia de utilizar a cultura como posicionamento de países, inclusive como parte de projeto político de colonização é velha conhecida, tendo como um dos principais expoentes o rei Luís XIV. São notórias as estratégias utilizadas pelo rei Sol para se valer do poder da estética para impulsionar as vendas e, por consequência, o poder simbólico de seu país. São amplamente conhecidas as

estratégias adotadas pelo rei inclusive de contratação de uma miríade de artistas italianos para deslocar o eixo de produção de artigos de luxo da Itália para a França¹. O incentivo governamental englobou desde a escrita de óperas em francês até a produção de cristais, tendo como ápice o palácio de Versailles. Isso demonstra como a cultura se configura como uma estratégia mister para o posicionamento político. O mesmo princípio também foi utilizado anos mais tarde, pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945), como estratégia para a reconstrução do Japão tanto em nível econômico quanto em nível afetivo, para que o povo pudesse voltar a se orgulhar de sua nação.

É famosa a passagem que marca o surgimento da moda e consequentemente do primeiro estilista, Charles Friederich Worth (1825-1895), que, para convencer a imperatriz Eugênia de Montijo (1826-1920) a usar uma roupa que não foi concebida por ela mesma e na qual continha matéria prima que não era do seu agrado, o estilista lança mão do argumento atrelado ao posicionamento do país para venda do tecido local: se a imperatriz usasse o modelo, as tecelagens francesas iriam exportar mais. O argumento vence e o imperador Napoleão III (1808-1873) convence a esposa (GRUMBACH, 2010). Fazendo um salto no tempo, pouca coisa muda. Hoje intitularíamos a imperatriz de formadora de opinião e a venda provavelmente seria online, mas a estratégia ainda seria a mesma: cultura como instrumento de afirmação cultural e posicionamento político para impulsionar a balança comercial.

Efland, Freedman e Stuhr (2003), importantes teóricos da arte/educação, afirmam ser "essencial, para esta compreensão, tomar consciência para importância fundamental da cultura na produção e apreciação artísticas (p.196)." Para tanto, os autores supracitados sugerem, para serem trabalhadas pelos arte/educadores em sala de aula, algumas perguntas que estimulam a percepção a respeito da cultura no processo criativo, como "Em que cultura foi produzida esta forma artística?"; "Qual é o significado social da forma artística?"; "Quais eram/são os valores estéticos da cultura?"; "Quem eram os artistas? De que sexo eram? Idade? Status Social?"; "Como está sendo utilizada hoje a forma artística na cultura?", dentre outras. (EFLAND, FREEDMAN e STUHR, 2003, p.197)

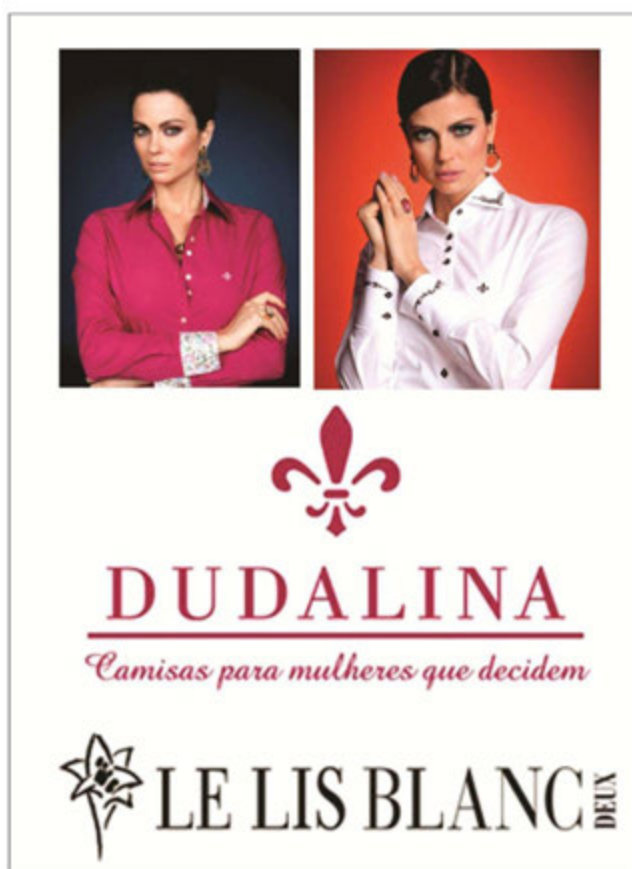
Penso que é vital esse tipo de abordagem em países que foram colonizados porque a colonização em conjunto com genocídio dos povos promoveu o epistemicídio das culturas dos povos originários e dos povos escravizados promovendo a desvalorização e a invisibilização das culturas autóctones (HOOKS, 2019).

1 Recomenda-se para observar este processo filmes como: O Rei Dança (2000); Le Roi Soleil; Versailles, O sonho de um Rei (2008).

Nos países que engendraram à colonização essa preocupação com o reforço do "ego cultural", as preocupações contemporâneas dos arte/educadores visam a estimular a multiculturalidade, justamente para valorizar as diferenças e promover um ambiente de ensino menos xenofóbico e preconceituoso. Essa valorização da cultura dos países colonizadores propiciou a criação de inúmeros produtos e marcas que carregam com orgulho seu selo de procedência, o "made in" explorando o seu *savoir faire*, inclusive com produtos feitos com técnicas e matérias primas que não pertencem aos seus países, como o chocolate. A Suíça é um dos países que mais exporta chocolate apesar de não ter clima e não produzir o cacau para sua fabricação. Um exemplo de construção de marca que explica como a colonização ainda interfere no posicionamento de marcas do Brasil consiste na Copenhagen, que remete à capital da Dinamarca.

Exemplos de marcas nacionais que se valem de repertório estrangeiro infelizmente não são restritas ao universo alimentício, elas englobam vários setores, dentre elas citarei a seguir mais exemplos oriundos da moda para demonstrar como o posicionamento de marcas ainda permanece colonizado.

Figura 1: Quadro Comparativo Dudalina e Le Lis Blanc



Fonte: FONSECA, 2015. p.181.

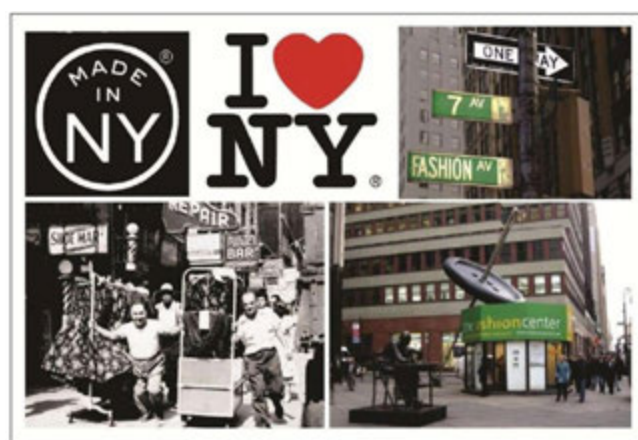
O quadro acima demonstra que o logotipo da Dudalina e o da Le Lis Blanc se valem de signos oriundos do imaginário coletivo da França, o que demonstra ser uma estratégia de posicionamento de marca colonizada porque se vale do repertório cultural alheio para se posicionar. (FONSECA, 2015).

O "ego cultural reforçado", além de posicionar produtos e marcas, posiciona também seus países de origem, isto porque o repertório cultural, mesmo quando não é genuíno daquela localidade, é empregado para criar produtos e marcas que posicionam países, impulsionando vendas e o turismo. Um exemplo que destaco consiste no posicionamento da cidade de Nova York em relação ao mercado de moda. Diferentemente de Paris, por exemplo, Nova York não possuía uma tradição vinculada à moda e ao vestuário, o que não a impediu de mostrar isso para o mundo por meio do Garment District. Também conhecido como Fashion District, Fashion Center e Garment Center, ele é localizado entre a Fifth Avenue e a Ninth Avenue no Borough de Manhattan, e sua extensão abrange desde a 34th Street até a 42nd Street com aproximadamente 2,6Km². É importante destacar que o bairro não possuía tradição de moda, justamente porque o país era escravocrata, e as peças dos abastados eram importadas e as dos menos favorecidos feitas em casa. Por isso, a produção do bairro não tinha prestígio e era destinada aos escravizados primeiramente. Depois, passou a confeccionar os uniformes dos marinheiros por volta de 1820, na Guerra Civil, com surgimento da máquina de costura e os imigrantes passaram a expandir o público-alvo para o exército americano em meados do século XX. Esse cenário se vê ameaçado com as vendas caindo em 75% em 1950 em virtude do sucesso do New Look de Dior, da especulação imobiliária e da falta de marcas (FONSECA, 2015).

Esse cenário de preocupação começou a ser alterado a partir de 1992, com a revitalização da área. Conforme explica Omine e Nakad (2014), as políticas públicas atraíram para a região uma grande concentração de empresas das mais diversas etapas de produção como maquinário, aviamentos, tecidos, incubadora de novos talentos e as escolas de moda, como a FIT - Fashion Institute of Technology e a Parsons School of Design. Além disso, foi desenvolvida uma forte campanha para fortalecer o poder do selo *made in NY*. As consultoras supracitadas afirmam haver contribuído positivamente para construções ícones do design e da arquitetura, como exemplo o Museu Guggenheim, os esforços

do governo estadunidense para revitalização de áreas degradadas da cidade, o investimento em turismo, a divulgação do estilo de vida nova iorquino, o sucesso de filmes e seriados ambientados na cidade, a marca "I love NY". A prefeitura da cidade também investiu em quiosques de informações que foram construídos na esquina da 7ª Avenida com a 39th Street, com o intuito de oferecer uma variedade de informações e dar respaldo aos turistas de compras ou estudos aos relacionados à moda (FONSECA, 2015.p.192).

Figura 2: Quadro Comparativo NY



Fonte: FONSECA, 2015. p.193. (Material cedido pelas autoras, Omine e Nakad (2014)).

Perante o exposto e os exemplos apresentados, é possível inferir que são importantes três fatores para o desenvolvimento da cultura como pensamento estratégico para posicionamento de uma marca e/ou de uma nação: projeto político, fomento às artes e ego cultural reforçado.

No quesito projeto político, cabe salientar que durante muito tempo poucas diretrizes foram estabelecidas para o posicionamento do país no que se refere a sua cultura. Isso em vários setores, desde o de alimentos, no qual não são posicionados nem os ingredientes, nem os pratos típicos nacionais, até o da cultura, em que não é explorada a memória afetiva do Brasil presente no imaginário coletivo para posicionar marcas e produtos. Com relação à moda, o nicho de mercado que ainda possui visibilidade consiste no universo do *beachwear*, o que demonstra um posicionamento ainda vinculado à percepção do outro em relação ao país, porque produtos de outros segmentos para além da moda praia ainda não possuem sucesso em exportações. É importante salientar que quando houve projeto político

de divulgação dos expoentes culturais do Brasil isso se deu em uma perspectiva de curto prazo, desvinculada de um posicionamento de marca e muito ligada à sexualização dos corpos femininos.

É importante ressaltar que esse tipo de campanha diminuiu o posicionamento, além de impedir que outras construções fossem elaboradas e ainda deflagrou propostas relativamente recentes como a capa da revista *Fabulous* e a coleção cápsula da Adidas, como pode ser visto a seguir:

Figura 3: Quadro Comparativo Imagens vinculadas ao Brasil



Fonte: Guia da Embratur, 77 e 78.

Disponível em: [MARCELO GIL: Adidas suspende propaganda de blusas com conotação sexual da Copa do Mundo no Brasil \(marcelogil2000i.blogspot.com\)](http://marcelogil2000i.blogspot.com)

Camisetas da Adidas, Disponível em:

[Adidas lança camisetas da Copa com conotação sexual, e governo repudia | globoesporte.com](http://globoesporte.com)

Capa revista *Fabulous*, 2014. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/geral/rede/indicacao/revista-explora-bunda-brasileira/>

O Brasil é um dos países da América Latina mais ignorante de sua própria cultura (...) Que utilidade tem isso? Vocês podem perguntar. Acesso ao código erudito, que é o código do poder, é essencial para ascensão da classe. É tão importante quanto à valorização da cultura da classe em que se vive o é para reforço do ego. Por outro lado, a consciência de cidadania dificilmente se aguça se não conhecemos a produção do país do qual

somos cidadãos. As comunidades humanas são organizadas com base em específicas informações compartilhadas por todos (BARBOSA, 1998, p.45).

Portanto, é possível inferir que a arte/educação é imprescindível para o enfrentamento dos desdobramentos da colonização, para o conhecimento da cultura do país. (UNESCO, 2006). Além disso, também contribui para a reparação histórica em relação ao epistemicídio, para a formação de público nos mais diferentes setores da economia criativa, para criação de marcas autorais e decolonizadas e para o desenvolvimento de políticas públicas adequadas para o posicionamento do país e, por consequência, de seus produtos e marcas.

Historicamente, os diferentes governos não se preocuparam em desenvolver um projeto político que posicione o Brasil a longo prazo e que empregue o patrimônio cultural para a criação de vínculos afetivos com o país para além dos clichês vinculados ao futebol, ao carnaval, às mulheres e às praias. Isso não significa que as temáticas supracitadas não são importantes e não deveriam ser abordadas, mas a forma como o são, de modo colonizado, superficial e machista, faz com que elas não contribuam para a geração de marcas, para o real conhecimento da nossa cultura, para impulsionar o turismo para além do sexual.

A cultura, embora seja uma área historicamente negligenciada, neste governo sofreu ataques sistemáticos, com a extinção do Ministério da Cultura e a sua transformação em Secretaria, logo após a eleição do ex-presidente Bolsonaro. Os poucos avanços em relação às políticas de fomento foram atacados como propostas de governo, incentivando a população a desaprová-las. As inúmeras mudanças em relação aos secretários da pasta também demonstram o descaso, a falta de pensamento estratégico e a incompetência para a área que é tão importante para a geração de renda e de empregos, para o turismo e para formação cultural dos cidadãos brasileiros.

Considerações Finais: Abordagem Triangular como Estímulo para a Criação de Políticas Públicas

A consciência cultural conduz você além de você mesmo para retornar com um espírito de revisão e reconstrução. Quem eu sou não é uma categoria fixa, depende de quem

você é, quem é o outro e onde estamos. Sem definir estas questões, é difícil definir para onde estamos indo (BARBOSA, 1998.p.73).

Em um país em que as diretrizes de incentivo à cultura surgiram imbricadas com a desvalorização da cultura autóctone, se faz vital a conscientização para que as políticas culturais deixem de servir a um projeto de dominação para servir a um projeto de emancipação. Dessa forma, o posicionamento das marcas por meio das análises SWOT, e o Mix de marketing podem ser elaborados de modo autônomo resultando em marcas conscientes do poder da cultura local para gerar produtos autorais.

Ramón Cabrera (2019) analisa como a colonização impactou na construção de subjetividades das pessoas de países colonizados, incutindo uma percepção de permanente atraso, visto que, o que era considerado inovador, interessante, tecnológico e bonito vinha dos países invasores. Nora Merlin (2019) demonstra que o impacto da colonização na elaboração identitária e na construção de subjetividades foi tamanho que as pessoas permanecem obedecendo aos cânones do colonizador, visto que os processos educacionais falharam ao descortinar as estratégias de colonização e a valorizar em profundidade a cultura local. Por isso, para a autora, embora historicamente o período colonial tenha terminado, no psiquismo das pessoas ele ainda permanece vigente, constituindo uma obediência inconsciente. Nesse sentido, uma estratégia eficaz para enfrentar colonização das subjetividades, a obediência inconsciente e promover o reforço do ego cultural, consiste na Abordagem Triangular como pedra angular para a definição de políticas culturais.

A consciência de Ana Mae Barbosa a respeito do papel da arte/educação por meio da Abordagem Triangular, como força motriz para a democratização do acesso às artes, pode ser observada na abertura no texto: “Política Cultural como Prefácio”, a respeito do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (BARBOSA, 1990).

As estratégias desenvolvidas no MAC, além de um caso de sucesso da eficácia da Abordagem Triangular para a arte/educação, também são uma importante diretriz para o delineamento de políticas culturais. O trabalho de Ana Mae no MAC, do ponto de vista da Política Cultural, foi

delineado a partir de seis prioridades de ação, as quais serão explicitadas brevemente a seguir:

1-Intensificar o diálogo intencional, com intuito de promover o intercâmbio cultural com professores estrangeiros ofertando cursos e exposições e de enviar profissionais brasileiros para estudos fora do país (BARBOSA, 1990).

2-Priorizar exposições coletivas de jovens artistas, por meio de bolsas e concursos que contribuíssem para que o museu identificasse jovens artistas não somente para exposições como para futuros trabalhos (BARBOSA, 1990).

3-Apresentar projetos expositivos resultantes de pesquisa em História da Arte e/ou Poética Visual, para demonstrar o comprometimento com a pesquisa, além de promover uma revisão histórica do acervo, por meio da catalogação, da reunião de dados dos artistas da coleção e da tradução destas pesquisas em linguagem acessível para todos (BARBOSA, 1990).

4- Ampliação e diversificação do público frequentador do museu, por meio do estímulo de visitas de escolas públicas para que todos pudessem ter acesso ao código erudito, visitas do público da terceira idade, desenvolvimento de projetos que estimulassem o diálogo entre a arte erudita e a arte das minorias (com projetos de exposições de arte de povos originários, de artistas negros, de artistas oriundos de instituições psiquiátricas, de mulheres, dos carnavalescos, entre outros) (BARBOSA, 1990).

5- Valorização do acervo, por meio do incentivo à pesquisa histórica e a sua ampliação de acordo com cada temática, convidando artistas oriundos de outras linguagens para realizar curadorias, a elaboração de exposições monotemáticas de um único artista e de exposições de obras da coleção em diálogo com obras de outros acervos (BARBOSA, 1990).

6- Aumento da visibilidade do Museu na Universidade de São Paulo, para estimular a compreensão do museu como um centro de pesquisa, aumentar a visitação do público universitário, a captação de verbas para a formação de pessoal, a colaboração de outras áreas de Universidade com intuito de treinar a equipe e ampliá-la com a realização de concursos (BARBOSA, 1990).

Perante as estratégias desenvolvidas durante a sua gestão

no MAC, é possível observar que, embora não tenha mencionado as ferramentas de posicionamento de marca, a gestão de Ana Mae Barbosa contribuiu significativamente para o museu. Sua metodologia prioriza a contextualização e faz uma leitura da realidade do país e das pessoas que frequentaram o museu antes de sua gestão, delineando estratégias para a democratização do acesso e a diversificação de público. Também foi possível observar seu pensamento estratégico, que soube explorar as fortalezas da instituição e enfrentar suas fraquezas com planejamento estratégico que visou ao estabelecimento de parcerias com outros setores, ampliação do quadro de colaboradores, incremento das verbas de fomento buscando outros patrocinadores, aumento da oferta de cursos de capacitação para a equipe, entre outros.

Isso permite inferir que a Abordagem Triangular se configura como uma importante estratégia didática para além da arte/educação, contribuindo de maneira significativa em cursos em que o aluno precisa desenvolver uma marca e um plano de negócio vinculado ao seu processo criativo. A vantagem consiste no tipo de leitura que é exigida que o aluno desenvolva para alimentar seu processo criativo de forma autônoma de modo que o empodere para ousar mais e lançar ideias menos colonizadas. Quando trabalhado em conjunto com as ferramentas de marketing, isso impede que ideias sejam adotadas de forma superficial, o que distancia da cultura de cópia, conforme a Ana Mae recomenda: dominar os códigos do poder, não para perpetuar a dominação, mas para subvertê-los com autonomia e afirmação cultural.

Por fim, ao retomar as provocações apresentadas na introdução, que permitiram delinear o recorte deste artigo, conclui-se que a Abordagem Triangular permite aprofundar a leitura de mercado em cursos que exigem o desenvolvimento de uma marca. Além disso, que essa leitura pode inclusive orientar o desenvolvimento de políticas culturais que posicionam espaços como a cidade de Nova York. A contextualização como processo interdisciplinar de conscientização social permite deflagrar processos criativos decolonizados que, por sua vez, são mais competitivos e criativos. O reforço de ego cultural que a Abordagem Triangular deflagra permite o enfrentamento do epistemicídio das culturas das pessoas consideradas minorias de modo que sejam representadas não somente no contexto escolar, mas nos mais diversos segmentos da economia criativa.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. C\Arte. Belo Horizonte: 1998.

_____. **O Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo**. São Paulo: Banco Safra, 1990.

_____. CUNHA, Fernanda Pereira (orgs.). **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez. 2010.

CABRERA SALORT, Ramón. Saber olhar com olhos próprios (Uma escola necessária para evitar ideias fora de lugar). **Revista GEARTE**, [S.l.], v. 6, n. 2, jul. 2019. ISSN 2357-9854. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/92912>>. Acesso em: 10 jun. 2022. doi:<https://doi.org/10.22456/2357-9854.92912>.

EFLAND, Arthur D. FREEDMAN, Kerry. STUHR, Patricia. **La Educación en Arte Posmoderno**. Barcelona: Paidós, 2003.

FONSECA, Annelise Nani da. *Processo Criador no ensino da moda*. 2015. Tese (Doutorado em Teoria, Ensino e Aprendizagem) – Escola de Comunicações e Artes de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/T.27.2016.tde-20072016-115216. Acesso em: 04/06/2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-20072016-115216/pt-br.php>

_____. *Interteias: Processo Criador e Leituras Culturais no Ensino da Moda*. 2011. Dissertação (Mestrado em Design) – Anhembi Morumbi, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://ppgdesign.anhembi.br/wp-content/uploads/dissertacoes/49.pdf> Acesso em: 04/06/2022.

FONSECA, Annelise Nani da; BARBOSA, Ana Mae. **Movimentos Dispersivos da Criatividade: da novidade ao engajamento**. Anais do 29º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - Anpap. RODRIGUES, Manoela dos Anjos Afonso; ROCHA, Cleomar, (Orgs). Goiânia: Anpap, 2020. a. ISSN 21 75-8212. Acesso em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/003016083.pdf>

FONSECA, Annelise Nani da; BARBOSA, Ana Mae. **Colonização e Ensino de Design**. DAT Journal, v. 5, n. 1, pág. 220-243, 27 de março de 2020.b. DOI: <https://doi.org/10.29147/dat.v5i1.181>

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler, em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 11ª. impressão. São Paulo: Ática, 2006.

GRUMBACH, Didier. **Histórias da moda**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

HOOKS, Bell. **Anseios: raça, gênero e políticas culturais**. São Paulo: Elefante, 2019.

KOTLER, Philip; ARMSTRONG, Gary. **Princípios de marketing**. Pearson Prentice Hall, 2007.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada**. Bookman Editora, 2001.

MERLIN, Nora. **Mentir y colonizar: obediencia inconsciente en la subjetividad neoliberal**. Buenos Aires: Letra Viva, 2019.

UNESCO. Hoja de ruta para la educación artística. **Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI**. 2006. Disponível em: Acesso em 10 jun. 2022.



LUD BIRD

CONVERGÊNCIAS ENTRE ABORDAGEM EXPERIENCIAL (CANADÁ) E ABORDAGEM TRIANGULAR (BRASIL)

CONVERGENCIAS ENTRE EL ENFOQUE EXPERIENCIAL (CANADÁ) Y EL ENFOQUE TRIANGULAR (BRASIL)

CONVERGENCES BETWEEN THE EXPERIENTIAL APPROACH (CANADA) AND THE TRIANGULAR APPROACH (BRAZIL)

Liliana Regina Ghirardello Dell'Agnese

Universidade Anhembi Morumbi – SP

Orcid: 0000-0003-4857-1331

RESUMO

Esse artigo tem o objetivo de demonstrar a intersecção entre a Abordagem Experiencial desenvolvida por Annie Smith (Canada) e a Abordagem Triangular elaborada por Ana Mae Barbosa (Brasil). A congruência e a intersecção de ambas as Abordagens decorrem da visualização e leitura de obras em períodos da História da Arte. A partir do ver/ conhecer, ler/ interpretar tais produções historiográficas, suscita reflexões e subjetivações que levam ao “fazer” Arte. Esse projeto desenvolveu-se no componente de Arte no 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública em São Paulo, Brasil, no ano de 2019. Nesse projeto os estudantes foram envolvidos no ensino da História da Arte e, a partir do conhecimento adquirido de cada período estudado, foi proposto àqueles alunos que pudessem ressignificar objetos de seu cotidiano, de acordo com suas preferências e com a livre expressão de gostos individuais. A metodologia utilizada pelo professor- mediador parte da inserção da História da Arte no componente de Arte e da proposição da prática artística com o redesign de um objeto.

Palavras-chave: Arte, Educação, Abordagem Experiencial, Abordagem Triangular.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo demostrar la intersección entre el Enfoque Experiencial desarrollado por Annie Smith (Canadá) y el Enfoque Triangular desarrollado por Ana Mae Barbosa (Brasil). La congruencia e intersección de ambos Enfoques parte de la visualización y lectura de obras en períodos de la Historia del Arte. Desde el ver/saber, leer/interpretar las obras, suscita reflexiones y subjetivaciones que llevan a “hacer” Arte. Este proyecto se desarrolló en el componente de Arte en el 1er año de secundaria en una escuela pública de São Paulo, Brasil en el año 2019. En este proyecto los estudiantes se involucraron en la enseñanza de la Historia del Arte y de los conocimientos adquiridos de cada período. estudiado se proponía que los estudiantes pudieran replantear objetos de su vida cotidiana, según sus preferencias y con la libre expresión de los gustos individuales. La metodología utilizada por el docente-mediador parte de la inserción de la Historia del Arte en el componente Arte y la propuesta de práctica artística con el rediseño de un objeto.

Palabras clave: Arte, Educación, Enfoque Vivencial, Enfoque Triangular.

ABSTRACT

This article aims to demonstrate the intersection between the Experiential Approach developed by Annie Smith (Canada) and the Triangular Approach developed by Ana Mae Barbosa (Brazil). The congruence and intersection of both Approaches stems from the visualization and reading of works in periods of the History of Art. From seeing/ knowing, reading/interpreting the works, it raises reflections and subjectivations that lead to “making” Art. This project was developed in the Art component in the 1st year of high school at a public school in São Paulo, Brazil in the year 2019. In this project the students were involved in the teaching of Art History and from the knowledge acquired from each period studied it was proposed that students could reframe objects of their daily lives, according to their preferences and with the free expression of individual tastes. The methodology used by the teacher-mediator starts from the insertion of Art History in the Art component and the proposition of artistic practice with the redesign of an object.

Keywords: Art, Education, Experiential Approach, Triangular Approach.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar a Abordagem Experiencial desenvolvida por Annie Smith, no Canadá, a partir dos anos 1970, bem como as consonâncias com a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, a partir dos anos 1980, no Brasil. A Abordagem Experiencial desenvolve o fazer artístico a partir do conhecimento de períodos da Arte, artistas e os contextos histórico, social, geográfico, econômico, nos quais está inserido o objeto de arte.

A Abordagem Experiencial, a partir do conhecimento de períodos da História da Arte, e com as características pertencentes a cada período artístico, trabalha com questionamentos para produzir intervenções em objetos cotidianos, por meio de experiências práticas com a redefinição e/ou *redesign* de objetos cotidianos.

A Abordagem Triangular — também denominada por sua autora como Abordagem Circular —, baseia-se no ensino da Arte através do conhecimento de obras e artistas, bem como os períodos históricos e o contexto no qual as obras foram concebidas, além da apreciação e reflexão; a partir dessas premissas tencionam produzir e originar trabalhos expressivos e subjetivos desenvolvidos por cada indivíduo.

Na execução prática do projeto, os estudantes foram enredados no ensino da História da Arte e, com base no conhecimento adquirido de cada período estudado, propõe-se aos estudantes que almejem ressignificar objetos de seu cotidiano, de acordo com suas preferências e com a livre expressão de gostos individuais. A metodologia utilizada pelo professor-mediador foi a de inserção da História da Arte com a demonstração de vários períodos

e obras, não necessariamente seguindo a ordem histórica cronológica e linear, com base nos exemplos de trabalhos desenvolvidos pela Abordagem Experiencial de Annie Smith em consonância com a Abordagem Triangular ou Abordagem Circular de Ana Mae.

A ABORDAGEM TRIANGULAR

A Abordagem Triangular¹ também conhecida como Proposta Triangular, elaborada por Ana Mae Barbosa, na década de 1980, engloba vários parâmetros de ensino e aprendizagem de forma não linear e que podem ser trabalhadas pelo professor ao mesmo tempo, tais como: leitura da imagem e do objeto, por meio de interpretação e análise do objeto de arte, a contextualização de referenciar e situar o objeto de arte na esfera social, vinculado ao tempo/espço que a obra e o artista estão inseridos e, finalmente, o fazer artístico, a prática artística desenvolvida por aquele que conheceu e apreciou a obra de Arte.

A Abordagem Triangular trouxe para o ensino de Arte uma ampliação do conhecimento, por situar a obra e o artista em

1 A Proposta Triangular foi experimentada no Museu de Arte Contemporânea da USP entre 1987 e 1993, tendo como meio a leitura de obras originais. De 1989 a 1992 também foi experimentada nas escolas de rede municipal de ensino de São Paulo, por meio de reproduções de obras de arte e visitas aos originais no museu. Este projeto foi iniciado no período em que Paulo Freire foi secretário de Educação do Município de São Paulo. Ainda em 1989, iniciou-se a experimentação da Proposta Triangular, usando-se o vídeo para a leitura da obra de arte. Este último projeto, Projeto Arte Na Escola, legitimada pela pesquisa orientada por Ana Mae Barbosa sobre e ao encargo de Analice Dutra Pillar e Denise Alcalde Vieira, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) — financiado e coordenado pela Fundação IOCHPE —, envolveu uma pesquisa preliminar em Porto Alegre (RS), e deflagrou intenso programa de atualização de professores em muitos estados e cidades brasileiras. O objetivo era atingir escolas do interior do país onde não há museus e em cujas bibliotecas há poucos livros de arte, pois são muito caros no Brasil.

um contexto social e temporal, ao qual o objeto de arte está intrinsecamente vinculado, incluindo informações históricas e culturais.

Trabalhar com artistas e obras de arte propicia ao estudante, uma oportunidade de adentrar em um espaço tempo diferente daquele vivido por ele em seu cotidiano, coloca-o em contato com relações sociais distintas das quais vivencia em sua rotina diária. Amplia o conhecimento da sociedade e técnicas desenvolvidas em determinada época, exercita a ação para apropriar-se através de modos distintos de expressividade para reinterpretá-los a partir de suas subjetividades.

(...) a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Ideias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão desinfluciada e isolada. Construimos a historia a partir de cada obra de arte e pelas crianças, estabelecendo conexões e relações entre outras obras de artes e outras manifestações culturais. (Barbosa, 2014, p. 20).

A evolução da Abordagem Triangular como método e processo deu-se ao passar dos anos, desde o desenvolvimento da formação dos arte/ educadores, inclusive com revisões de sua própria autora.

Passados dez anos da Abordagem Triangular, Ana Mae Barbosa ressignificou as nomenclaturas e conceituou como uma Abordagem Circular, em que todos os pontos interligam-se e desenvolvem-se conjuntamente, com o olhar subjetivo do espaço circundante do estudante, considerando sua experiência.

A Abordagem Triangular trabalha com três eixos não lineares: o ver, a contextualização da obra e o fazer artístico; essas ações podem ser retomadas quantas vezes se façam requeridas pelos estudantes, fortalecendo o pensamento dialógico explicitado por Paulo Freire² (educador e filósofo brasileiro) nas ações educacionais. A prática didática

fundamentava-se na crença de que o educando assimilaria o objeto de estudo fazendo uso de uma prática dialética com a realidade, em contraposição à, por ele denominada, educação bancária e tecnicista: o educando criaria sua própria educação, perfazendo o próprio caminho. Em consonância de conceitos, sobre a educação como Paulo Freire, Barbosa (2010) afirma que “Arte Educação é um processo de libertação, o indivíduo torna-se consciente de si próprio e do mundo que lhe rodeia”.

O ver vai além do olhar fisiológico, passa pela etapa do pensar, descobrir e decodificar o que a imagem, a narrativa visual, conta; envolve uma análise crítica da imagem, “uma leitura crítica do mundo” em uma visão freireana.

A contextualização situa a imagem em seu tempo/espaço, remete às condições sociais, econômicas, políticas de cada tempo referido; situar informações abrem as portas para a interdisciplinaridade, para relação com outros meios, outras mídias. É nessa etapa que acontecem as relações com o ver; o indivíduo vê e contextualiza ou, o contrário, de posse de informações anteriores (contextualizadas no tempo, espaço), passa a ver, enxergar a informação anteriormente não percebida e faz os processos mentais, cognitivos. O fazer é a apropriação dos saberes obtido na apreensão do que foi visto e entendido, e decodificado (sempre de acordo como grau de conhecimento prévio ou obtido pelo indivíduo). Nessa fase, as associações cognitivas feitas podem exteriorizar-se em expressões e subjetividades individuais, para conceber uma formulação. O ato de conceber uma ação, o fazer, é uma consequência das etapas anteriores. Com a apreensão e percepção das imagens/informações anteriores, o olhar do indivíduo vai modificando-se.

Barbosa (2010) ressalta que:

A educação é midiaticizada pelo mundo em que se vive, formatada pela cultura, influenciada por linguagens, impactada por crenças, clarificada pela necessidade, afetada por valores e moderada pela individualidade. Trata-se de uma experiência com o processo de gerar significados, pelas leituras pessoais autossensorizadas do mundo fenomênico e das “paisagens interiores”. (p. 12).

Ana Mae Barbosa conheceu Annie Smith³ no Conselho

³ Essas atividades lhe renderam reputação internacional com públicos nos Estados Unidos, Escócia, Alemanha, Hong Kong, Taiwan e Brasil. Suas realizações nos campos da educação, da prática em estúdio e da História

² Paulo Freire foi autor de “Pedagogia do Oprimido”, escrito em 1968. O livro propõe uma pedagogia com uma nova forma de relacionamento entre professor, estudante, e sociedade, um método de alfabetização dialético. O educador defendeu o diálogo com as pessoas simples, não só como método, mas como um modo de ser realmente democrático; o educando seguiria e criaria o rumo do seu aprendizado através do desenvolvimento da sua própria autonomia. Destacou-se por seu trabalho na área da educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência política.

Mundial da INSEA⁴ (*The International Society for Education Through Art*), no qual Smith representou a América do Norte em vários anos, estabeleceu-se a partir desses encontros uma grande troca de saberes profissionais e pessoais. Em 1992, a Barn Press publicou o livro *“Getting Into Art History”*, resultado de sua pesquisa de doutorado relatando sobre os projetos de arte que foram executados ao longo dos anos através da Abordagem Experiencial. O livro *“Entrando na História da Arte”* (tradução própria) foi publicado com uma adaptação traduzida em francês, *“Vivre l'histoire de l'art”* (Montreal, 1997), sem nenhuma publicação em outros países.

Annie Smith esteve no Brasil para o 3º Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História, em agosto de 1989, Museu de Arte Contemporânea (MAC), na USP, para ministrar uma palestra, na qual ressaltou a importância da convivência com obras de Arte e os benefícios apresentados por seus alunos através dessa vivência. A palestra intitulou-se *“Fundamentos teóricos do Ensino de História da Arte”*. Essa preleção e a de outros pesquisadores e professores convidados foram publicadas no livro *“Arte/Educação Contemporânea, Consonâncias Internacionais”*, organizado e prefaciado por Ana Mae.

ANNIE SMITH E A ABORDAGEM EXPERIENCIAL

Annie Smith (1958-2007) foi uma artista visual, especialista em educação artística, desenvolvedora e coordenadora do programa de História da Arte em uma colaboração entre a Universidade da Califórnia, Berkeley e a Universidade de

Arte e Tecnologia de Toronto, programa que mantém-se até os dias atuais.

A formação tradicional de ministrar aulas sobre História da Arte e o pouco ou quase nenhum envolvimento com ações efetivas levaram a professora a procurar uma maneira de envolver os estudantes em ações práticas relacionadas ao objeto de Arte.

A Abordagem Experiencial propõe “estimular o aprendizado, criando interesse nas informações oferecidas”. Através das eras, períodos e “ismos” da História da Arte, no ensino e aprendizado compartilhados resultam claramente em confrontos intencionais e intensamente pessoais com obras de arte e artistas, um processo que chama de “Abordagem Experiencial do Ensino de História da Arte”. Decidiu-se por trabalhar com projetos ativos, os quais poderiam ser divididos em duas categorias: “os projetos que não requerem conhecimento prévio da arte, artista ou cultura por parte dos alunos e aqueles que solicitam análises e/ou pesquisas cuidadosas ao tentar uma tarefa” (Smith & Hancock, 1993).

Essa abordagem de trabalho propõe envolver o corpo discente desde o ensino médio até a graduação com aulas teóricas sobre História da Arte. A Abordagem Experiencial desenvolve o fazer artístico, a partir do conhecimento de períodos da arte, artistas e os contextos histórico, social, geográfico, econômico, nos quais o objeto de arte está inserido. Esse contexto aproxima o campo do Design com a proposição de fazer e conhecer as especificidades de cada período artístico. Disponibilizado o conhecimento de períodos da História da Arte, utiliza a Abordagem Experiencial para produzir intervenções em objetos cotidianos, por meio de experiências práticas na redefinição e/ou *redesign* de objetos cotidianos.

Para a execução da Abordagem Experiencial são feitas perguntas que norteiam os projetos: Como seria esse objeto se pertencesse à determinada época e período artístico? Redesenhar, criar um objeto ou fazer o ‘redesign’ desse (Smith & Hancock, 1993).

O termo *‘redesign’*, para Annie Smith, refere-se à inserção de características “essenciais” e específicas pertencente a cada período artístico empregadas na modificação e transformação de um objeto pronto, ou a construção de um objeto passível de ser reconhecido pela observação das características pertencentes a dado período artístico de arte. A aproximação da área de Arte e Design desperta o conhecimento de objetos contemporâneos que podem

da Arte foram reconhecidas em muitos prêmios: Prêmio de Excelência do Presidente, Sheridan College (1990); Prêmio Nacional de Excelência em Ensino, Instituto Nacional (Estados Unidos) de Desenvolvimento Pessoal e Organizacional (1991); recebe o Landsdowne Arts Scholar, da Universidade de Victoria, Austrália (1991); reconhecida por Charles Dudley Gaitskill, excelente professor de arte, da Sociedade Canadense de Educação pela Arte (1991); destacada como Historiadora de arte em residência, pela Bishop Carroll School for the Arts (1992). Em 1991/92, a Professora Smith foi convidada a fazer parte do Comitê de Revisão de Programas de toda a faculdade, presidido pela VP Academic, Catherine Henderson. Ao mesmo tempo, a professora Smith publicou nacional e internacionalmente sobre educação em periódicos acadêmicos de referência, e manteve um cronograma de palestras em conferências acadêmicas, novamente no Canadá e no exterior. Nos seis anos seguintes, ela reavaliou o programa generalista de três anos existente em educação artística e desenvolveu o atual enfoque profissional de Belas Artes para os cursos de graduação de História da Arte e Arte (de três anos) e especialista (quatro anos). Desde 1990, ela é reconhecida por suas contribuições à educação artística, com mais de dez prêmios por seu estilo criativo de ensino, palestras e publicações (Universidade Mississauga, Ontário, Canadá).

4 O INSEA é uma organização não governamental e parceira oficial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Sem fins lucrativos, tem como objetivo incentivar e promover a educação criativa por meio da arte, design e artesanato em todos os países, assim como colaborar com o fomento da compreensão internacional.

ser reorganizados e redesenhados sobre a forma original do produto. As áreas apresentadas de formas inter-relacionadas e interseccionadas podem aguçar os sentidos e a percepção do olhar, para despertar a observação dos objetos cotidianos que fazem parte do cotidiano dos estudantes.

Tomem-se, como exemplo, o período Barroco, cujas características que definem esse período são linhas sinuosas e curvas, talha dourada (objetos revestidos com folhas de ouro), elementos decorativos, como folhas, frutos, flores, anjos, agregados aos objetos arquitetônicos, como o altar, púlpitos de igreja, fustes salomônicos (colunas sinuosas com ornamentos florais e outros), arquitetura do exterior e interior das igrejas com paredes curvas. Esse conjunto de elementos usados para definir as características do período Barroco pode ser transposto, servindo como inspiração para compor outros elementos. Pode-se usar um vaso comum e redesigná-lo como Barroco; este mesmo pode se tornar um vaso Cubista, se fossem transferidas para esse objeto as características que definem o Cubismo, como a forma geométrica parte de objetos desconectados, colagem de jornais, letras, etc.

Dessa forma é exemplificado como um objeto retirado do cotidiano pode ser redesignado como um objeto Barroco, ou com características Cubistas ou mesmo Dadaísta e uma infinidade de outras possibilidades.

Abordagem experiencial: Bases Teóricas e Práticas

A Abordagem Experiencial desenvolve-se sobre quatro necessidades básicas no ensino de História da Arte:

- Primeira apreensão: direcionar o estudante para mergulhar em uma ideia importante, para o estudo da Arte, como, por exemplo, a escala, ou “abstração” ou característica do período;
- Segunda apreensão: estimular os estudantes para expressar as características formativas de cada período histórico e artístico, aspectos e ideias mais relevantes desse estudo, para que a resposta dada pelo indivíduo seja uma criação visual;
- Terceira apreensão: reforçar o modo como se olha para a História da Arte, incentivando a observação cuidadosa do trabalho original ou sintaxe visual: atenção às características essenciais, análise de cor, linha, forma, textura e outros elementos que pertencem à linguagem visual, juntas com vocabulário descritivo apropriado;

- Quarta apreensão: focar em períodos e comparações de tempo; criar interesse em descobrir o contexto do material estudado, o porquê da composição e da sintaxe visual estarem organizadas com uma determinada diagramação e não de outra maneira, mostrada em determinado período e com determinado artista (Smith & Hancock, 1993).

Convergências: Abordagem Experiencial e Abordagem Triangular

A Abordagem Triangular ou Circular — como reitera Ana Mae — tem um caráter transdisciplinar que atravessa e perpassa outros campos de conhecimento além das Artes Visuais. O reconhecimento da arquitetura, mobiliário, objetos cotidianos (Design) e imagens que perfazem a cultura visual integram um amplo leque de conhecimento integrador e articulador, formativos para o repertório cultural de cada indivíduo. Elementos pertencentes a cada período artístico expressam os ideais políticos, sociais de cada época, através das obras de Arte/Arquitetura, que, por sua vez, transmitem as singularidades de intenções plásticas elaboradas e designadas por cada artista.

Annie Smith expressa a necessidade do diálogo entre a História da Arte, as obras e os objetos cotidianos na contemporaneidade com a aproximação e o entendimento de Arte. Encontram-se e integram-se em ambas Abordagens a proposição de visualizar, conhecer e o fazer/produzir/engendrar expressando a necessidade de reflexão e crítica sobre o mundo. A decorrência dessas percepções é percebida no processo de ensino-aprendizagem, perpassado pelo viés do estudo e conhecimento de obras de Arte. Oportunizar e estabelecer relações com a História da Arte em uma instituição formativa e básica de ensino para crianças e jovens, desde os primeiros anos da educação básica, amplia o conhecimento de outras culturas e sociedades que, em si, trazem consigo um processo histórico e tecnológico próprios a dado período. Nesses estudos preliminares de apresentação da obra e do objeto de Arte, desde a visualização, a leitura, a interpretação e reinterpretação, criação e expressão de subjetividades, desenvolve-se e expande-se o processo cognitivo de cada indivíduo.

Os denominadores comuns que formam as bases dessas Abordagens estabelecem além do conhecimento das obras, a reinterpretação de uma maneira única e individual, o posicionamento reflexivo e criativo do saber na prática:

- Abordagem Triangular: ver/ler a obra, contextualizar, fazer atividades artísticas com expressões individuais (subjetividades);

- Abordagem Experiencial: ver/ler a obra, contextualizar, fazer atividades artísticas com expressões individuais (subjetividades).

As atividades propostas aos estudantes para a recriação e/ou modificação de um objeto são, desde o início do aprendizado, potencializadas pela inserção de características constitutivas de cada obra e período para a recriação, uma coautoria de ressignificados.

A partir desse momento, os estudantes têm a escolha de optar qual material será redesenhado/*redesign*/redesignado de acordo com suas preferências e gostos artísticos, servindo-se das características definidoras e inerentes de cada período artístico.

O desenvolvimento do projeto de *redesign* do objeto começa pela escolha do período e artista que cada um aprecia. Em seguida, passa-se para a etapa de projetar/desenhar e inserir as características escolhidas no objeto escolhido, camiseta e tênis, com a definição do tema e desenhos na proporção passa-se à execução do projeto no objeto escolhido. A seguir imagens do trabalho desenvolvido baseados na Abordagem Experiencial e Abordagem Triangular.

Figura 1 — Fonte de inspiração - The Circus, 1906, Maurice de Vlaminck



Fonte: LaArt (2022)

Figura 2 — Desenvolvimento tênis – baseado no The Circus, 1906, Maurice de Vlaminck



Fonte: Fotos e montagens produzidas pela autora (2022)

CONCLUSÃO

As práticas brasileiras do ensino da Arte são diferentes daquelas de outros países, como vimos no Canadá, ou em outras partes do mundo. Porém, vimos que o estudo e a inserção da História da Arte nos espaços formais educativos auxiliam não só o conhecimento e desenvolvimento das sociedades que se formaram ao longo dos anos, como também a ampliação de percepções cognitivas e espaciais. O estudo da Arte estabelece conhecimentos transversais com as épocas e períodos passados, estabelecendo a compreensão das ideologias políticas, sociais e culturais da sociedade onde o objeto de Arte foi gestado. Propicia o despertar da percepção, reflexão e crítica para o entendimento de uma sociedade imersa em imagens.

Nesse breve relato contribuiu-se para a compreensão, junção e intersecção das Abordagens Experienciais por Annie Smith e Abordagem Triangular por Ana Mae Barbosa, consolidadas como métodos ativos e produtivos na ação de ensino-aprendizagem. A trajetória percorrida por Annie Smith permitiu constatar que as áreas de História da Arte e Design podem ser apresentados de forma inter-relacionada e interseccionada, e podem aguçar os sentidos e a percepção do olhar, e despertar a observação para os objetos cotidianos que faziam parte de suas vidas.

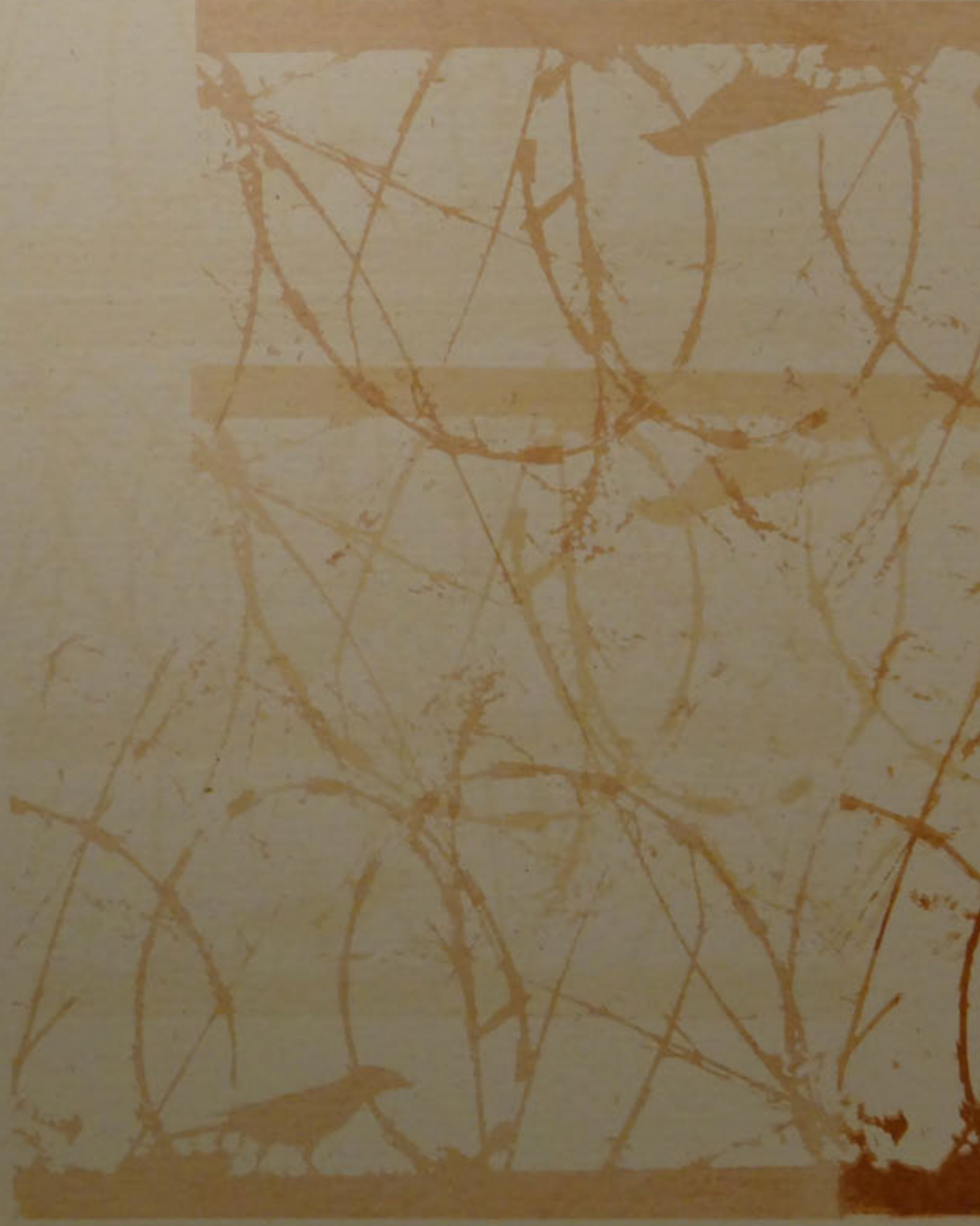
A Abordagem Triangular contribui para implementar o aprendizado sobre obras, artistas, objetos e

significados, pelo esclarecimento do ver, contextualizar e fazer, também utilizados por Annie Smith.

A importância dos trabalhos dos estudantes dá-se muito mais pelo percurso trilhado do que propriamente pelo resultado (também satisfatório para os estudantes). É no itinerário de desenvolvimento dos trabalhos executados a partir do conhecimento prévio de artistas e obras que acontece a expansão de conhecimentos não só pela Arte, mas para outras áreas correlatas e outros campos de saberes, como o Design, a História, Geografia, relações sociais e históricas pertencentes a cada período que é acessado pela contextualização.

REFERÊNCIAS

- Barbosa, A. M. (1998). *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte.
- Barbosa, A. M. (2002). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez.
- Barbosa, A. M. (2010). *Arte-Educação Contemporânea: Consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez.
- Barbosa, A. M. (2014). *A Imagem no ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva.
- Barbosa, A. M., & Cunha, F. (2010). *Abordagem Triângular: No ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (2008). *MOVA, por um Brasil Alfabetizado*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Meira, M. R. (2016). Cartografia das Mutações em Arte-Educação no Rio Grande do Sul — Últimas Décadas. In: Silva, U. R., Senna, N. D. & Meira, R. M. *Memórias e Perspectivas Contemporâneas da Arte/Educação no RS* (pp. 20-35). Pelotas, RS: UFPel.
- Smith, A. (1990). Fundamentos Teóricos do Ensino da História da Arte. In: A. M. Barbosa, & H. M. Sales, *O Ensino da Arte e sua História: 3º Simpósio Internacional sobre o ensino da arte e sua história* (pp. 97-103). São Paulo: MAC/USP.
- Smith, A., & Hancock, F. (1993). *Getting into Art History*. Toronto: Burn Press.





"encerrado"
Cláudio Montanari

Montanari 22

CARTA ÀS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Isabel Marques¹

Instituto Caleidos – São Paulo/SP

Orcid: 0000-0001-5944-2725

*dedicado à Ana Mae Barbosa,
professora de muitas professoras*

RESUMO

Este artigo é uma carta direcionada a professoras e professores de Educação Infantil na qual a autora conversa sobre sua experiência como formadora na área de ensino de dança no Brasil abordando temas cruciais para o desenvolvimento de práticas de ensino de dança mais presentes, articuladas, problematizadoras e éticas nas escolas. A autora trabalha relações entre o ensino de dança e a Abordagem Triangular expandindo conceitos e sugerindo que essa abordagem vai além das práticas pedagógicas: ela também pode ser um referencial na formação de professores e professoras em geral e gerar outras redes de relações no ambiente escolar.

Palavras-chave: professora, dança, educação, abordagem triangular.

RESUMEN

Este artículo es una carta dirigida a docentes de Educación Infantil en la que la autora habla de su experiencia como formadora en el área de la enseñanza de la danza en Brasil abordando temas cruciales para el desarrollo de formas más presentes, articuladas, problematizadoras y éticas de enseñar danza en las escuelas. La autora trabaja sobre las relaciones entre la enseñanza de la danza y el Enfoque Triangular, ampliando conceptos y sugiriendo que este enfoque va más allá de las prácticas pedagógicas: también puede ser un referente en la formación de docentes en general y generar otras redes de relaciones en el ámbito escolar.

Palabras clave: maestras, danza, educación, enfoque triangular.

ABSTRACT

This article is a letter addressed to schoolteachers of Early Childhood Education in which the author talks about her experience as a trainer in the area of dance teaching in Brazil, addressing crucial themes for the development of a more present, articulated, problematizing and ethical dance teaching in schools. The author works on relationships between dance teaching and the Triangular Approach, expanding concepts and suggesting that this approach goes beyond pedagogical practices: it can also be a reference in the training of teachers in general and generate other networks of relationships in the school environment.

Keywords: teachers, dance, education, triangular approach.

¹ Agradeço a Fábio Brazil pela leitura crítica do original deste artigo.

Prezadas professoras (e professores)¹.

Minha última carta dedicada a vocês foi um posfácio ao livro que escrevi sobre dança na Educação Infantil a convite da querida Joska Baroukh², dez anos atrás. Mas o tempo não nos afasta, ao contrário – soma alguns anos mais de experiência nesse nosso *dançar ensinando e ensinar dançando* que tanto nos aproxima. Aliás, muitas de vocês sabem, há mais de 25 anos este é como se fosse um ‘lema’ e uma busca, minha e do Caleidos³. Hoje escrevo a convite da também querida Fernanda Cunha, que sempre me estimula a refletir e a escrever. Nessa carta, achei que seria importante revisitar alguns assuntos sobre os quais escrevi em 2012, mas trazendo-os para o contexto atual.

Para quem me lê pela primeira vez, gostaria que soubessem que sou pedagoga, finalizei minha graduação no ano de 1987, na Universidade de São Paulo (USP). Sou também artista da dança, nascida e crescida em uma época que aprender dança formalmente só era possível a poucos, e eu tive esse privilégio, agradeço a todos que estiveram nessa trajetória inicial.

Mas minha dança mesmo, a que acredito e compartilho, nasceu na escola e da escola pública, muitos anos depois de meus primeiros passos, quando tive outro privilégio: ser assessora da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) na gestão Paulo Freire e conhecer de perto as propostas de Ana Mae Barbosa, pensando-as para o universo da dança⁴. Nessa época, nós todos éramos de certa forma iniciantes na jornada de inclusão das diferentes linguagens da Arte na escola pública de São Paulo. Foi um período de muito diálogo e construção de futuros.

Revisitando minha formação como pedagoga, me dou conta do quanto o currículo em nível superior menosprezou

qualquer tipo de educação ligada às artes. Não tive na faculdade disciplinas ligadas à Dança – nem Arte em geral. Mas nesse mesmo período, ainda aluna da USP, conheci Mariazinha Fusari, e desde então, entendi que deveríamos lutar incessantemente para que a Arte fizesse parte do currículo escolar. A ausência de arte em minha formação superior acabou sendo um impulso para que eu fizesse um Mestrado – e posteriormente um doutorado – em Dança e começasse a compreender alguns caminhos para sua inserção nos currículos escolares, mas, lá em 1988, essa trajetória teve que se dar fora do Brasil.

Tampouco a mesma faculdade, naquela época, propôs qualquer estudo, crítica, prática ou leitura que fosse sobre o corpo, o corpo do pedagogo, os corpos dos estudantes, as relações entre esses corpos e os processos de ensino e aprendizagem em contextos sociais. Em suma, só quero dizer que, desde que me formei pedagoga, sinto falta da dança nas escolas, e não entendo por que ela ainda é tão ausente em muitos territórios do país – e do mundo.

Mas aqui escrevendo agora, não posso deixar de lembrar que esta situação de penúria completa já não existe mais e com muito orgulho faço parte da geração de educadores que, seguindo a trilha de Ana Mae Barbosa, lançou as primeiras pontes e travessias entre a dança e a escola. Hoje, não somente os documentos oficiais reconhecem a Dança no currículo escolar⁵, mas grande parte das escolas brasileiras já entende que a Arte as constitui e, com ela, constrói mundos capazes de esperar⁶.

Desde que me formei, entender-me como educadora não foi um trajeto fácil, pois a dança, que sempre atravessou meu caminho pessoal, não fazia parte dos currículos escolares. Do mesmo modo, foi um longo trajeto para que o ‘mundo da dança’ reconhecesse a existência e os atravessamentos da educação nos fazeres artísticos. Hoje tenho clareza de que tanto a arte traz contribuições para o fazer pedagógico quanto a educação pode de fato movimentar e alterar os processos de criação artística⁷.

2 Refiro-me ao livro MARQUES, I. (2012). *Interações: criança, dança, escola*. 1ª ed. São Paulo: Blucher.

3 O Instituto Caleidos e o Caleidos Cia de Dança, dirigidos por Isabel Marques e Fábio Brazil, localizam-se em São Paulo, Brasil. Para saber mais veja www.institutocaleidos.com, www.formacaocaleidos.com.br, Insta @caleidos_cia, Youtube caleidosdanca.

4 Esse projeto se deu durante o governo de Luiza Erundina, de 1989-1993. Para saber mais sobre a Abordagem Triangular e o ensino de dança vide MARQUES, I. (2010). *Linguagem da dança: arte e ensino*. 1ª ed. São Paulo: Digitexto. e MARQUES, I. (2010). De tripé em tripé: o caleidoscópio do ensino de dança. In A. M. BARBOSA e F. CUNHA (Eds.). *Abordagem triangular no ensino das artes e cultura visuais*. 1ª. Ed. São Paulo: Cortez Editora.

5 Refiro-me principalmente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997 e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018.

6 Importante lembrar que desde 1987 cresceu substancialmente o número de cursos de Licenciatura em Dança no país, assim como os grupos de pesquisa e a literatura especializada em Dança e Ensino de Dança. Do mesmo modo, já são muitos os cursos de Pedagogia que incluem o ensino de Arte em seus currículos.

7 Escrevi mais sobre esse tema em MARQUES, I. (2016). O que a arte pode aprender com a educação (4). In V Congresso Internacional SESC Arte/Educação, Recife PE. *Vida de Artista: diálogos entre Arte, Educação, Filosofia*. Recife PE: SESC.; MARQUES, I. (2014). O artista/docente: ou o

É nessa interface que me encontro hoje, e por isso, é como pedagoga e artista da dança, ou como artista/docente⁸, que me dirijo novamente a vocês, retomando alguns assuntos de minha última carta para que aqui possa revisitar a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. O trabalho de Ana Mae, vocês sabem, foi – e é – crucial para reviravoltar o ensino de Arte não só nas escolas, mas nas práticas educativas e pedagógicas de modo geral. Entendo hoje que seus ensinamentos vão além das salas de aula, eles sugerem visões de mundo que engendram ações políticas, no sentido que sempre nos ensinou Paulo Freire. Aliás, vocês sabiam que Paulo Freire foi professor de Ana Mae? Mas esse é assunto para outra carta.

Acredito que vocês já devem ter ouvido e estudado – discutido e até mesmo trabalhado – com a Abordagem Triangular. A triangulação do saber em Arte, as relações entre o fazer, ler e contextualizar arte; sei que isso já deve fazer parte da grande maioria das aulas das leitoras desta carta. Eu pessoalmente adoro como a abordagem de Ana Mae expande o conceito de arte na escola, desdobra possibilidades de conhecer arte e abre portas para uma imensa gama de fazeres diferenciados, compromissados e críticos, artísticos ou não.

Mas vocês já repararam como muita coisa que cai nas redes de relações escolares acaba virando listagem de procedimentos ou receitas de atividades? Então... um dia, lá nos anos 1990, a proposta de Ana Mae foi batizada pelos professores ‘metodologia’, e uma metodologia, a meu ver, bem estreita, como se fosse sequência de fazeres a serem tidos: primeiro apreciar a obra, depois contextualizá-la (contar as histórias dos pintores) e em seguida ‘relê-la’ fazendo outra pintura. Muita gente já escreveu sobre isso, incluindo a própria Ana Mae que resolveu mudar o nome de sua proposta⁹. Nesse movimento saudável de entendimento da escola entre o que se escreve e o que se faz, a então metodologia foi renomeada para ‘abordagem’, a Abordagem Triangular como hoje conhecemos.

que a arte pode aprender com a educação? *Ouvirouver* (Online), v. 10, pp. 230-239; MARQUES, I. (2014). Artista às avessas, ou: o que a Arte pode aprender com a Educação? In R. PRIMO e D. PARRA (Eds.). *Invenções do Ensino em Arte*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora.

8 Sobre o conceito de artista/docente vide MARQUES, I. (1999). *Ensino de dança hoje*. 1ª Ed. São Paulo: Cortez; MARQUES, I. (2014). O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação? *Ouvirouver* (Online), v. 10, pp. 230-239.

9 Vide BARBOSA, A. M. (1998). *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: c/arte.

Nessa perspectiva, confesso que ainda entendo pouco as professoras que renunciam a seu direito de criar, de inventar, de elaborar, e de se apropriar, enfim, das aulas, de seu fazer pedagógico, preferindo as ditas metodologias e procedimentos prontos. Nunca fui e acho que continuo não sendo capaz de compreender por que as atividades prontas – sequências didáticas – para serem ‘aplicadas’ são tão requisitadas em cursos de formação.

No entanto, até certo ponto, compreendo perfeitamente professoras que não sabem sobre seus corpos, que não veem seus próprios corpos e não prestam atenção aos corpos das crianças, que têm receio (e medo) de trabalhar com qualquer tipo de dança na escola que exija um pouco mais do que ensaios ou repetições de repertórios prontos. A falta de formação/experiência nos endurece, nos intimida, nos traz insegurança, resistência. Pode parecer mais fácil e mais seguro ‘aplicar’ o que já está pronto e confirmado pela internet.

Mesmo sendo em princípio contra sequências didáticas, concordo, no entanto, que referenciais são absolutamente necessários para que se estabeleçam processos significativos de ensino e aprendizagem, e foi isso, creio, que Ana Mae sugeriu já na década de 1980: uma nova forma, outro referencial para pensar/fazer Arte nas escolas¹⁰, bem diferente de uma receita de procedimentos.

Acho que Ana Mae concorda comigo: o direito de criar sua própria aula/projeto não pode ser tirado das professoras! Retomo aqui uma ‘súplica’ que fiz quando primeiro escrevi a vocês: criem danças dançando com as crianças, sejam coprotagonistas da elaboração das proposições de dança em suas salas de aula! E, claro, citar as fontes de onde aprenderam ou se basearam para elaborar suas atividades e propostas práticas não é apenas digno, mas ético.

Assim como penso que docentes não podem abdicar de seu direito de criar, de compor, de elaborar seus projetos/aulas, creio que tampouco podem abdicar de seus corpos. Vi e ainda tenho visto muitas professoras que, com o passar dos anos, não se sentam mais no chão, não se abaixam para conversar com as crianças, não correm, olham as crianças de longe no parque, sentem preguiça de se movimentar, não se movem mais! As crianças ficam

10 Vide também SILVA, E. (2010). Formação continuada de professores e a Abordagem Triangular de ensino da Arte. In A.M. BARBOSA e F. CUNHA (Eds.). *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. 1ªed. São Paulo: Cortez. sobre a Abordagem Triangular e epistemologia da Arte.

corporalmente abandonadas na escola, sem referências adultas de movimento, de corpos no tempo e no espaço, de danças distintas das delas. Mas, antes de abandonarem as crianças, quantas professoras estão abandonando seus próprios corpos. Aliás, estas duas coisas a meu ver caminham absolutamente juntas.

Ao abandonarem seus corpos, professoras abandonam também suas próprias possibilidades e potências de dança. Consequentemente, abandonam as possibilidades e potenciais das crianças dançarem. Compreender a importância do corpo e da dança na educação só acontece de um jeito: incorporando a dança, permitindo e estimulando experiências da dança como linguagem e conhecimento. Sabemos que docentes que não têm dança no corpo ou não colocam seus corpos como estímulo lúdico em aula, dificilmente lograrão experiências significativas com as crianças.

Com isso, não quero dizer que vocês devem, necessariamente, conhecer múltiplas técnicas de dança, ter corpos ‘altamente sarados’, serem vocês mesmas ideais de corpos de bailarinas ditas ‘padrão’. Quero dizer e sugerir exatamente o que disse: que professoras tenham dança no corpo, a *suas* danças, em *seus* corpos... Deixo aqui minha segunda ‘súplica’: professoras, não deixem seus corpos de lado, dançam mais! Aquilo que é bom para as crianças é também bom para vocês, para nós, para o mundo.

Hoje entendo uma das pilastras da Abordagem Triangular, o ‘fazer’, não somente conectado à produção de arte das crianças. Ou seja, fazer dança não é somente propor que estudantes dançam em diferentes formas: improvisando, compondo ou realizando repertórios.

Os corpos vivos e dançantes de vocês professoras também são em si um ‘fazer’, fazer que está intimamente ligado ao fazer artístico das crianças; só que esse é um fazer artístico/pedagógico, ou o que chamei de *proposição cênica* em minha pesquisa de doutorado¹¹. Explico-me: vejo o vértice do ‘fazer’ da Abordagem Triangular também como um chamamento ao fazer dos docentes, fazer esse direcionado e com os estudantes; uma maneira viva e artística de vocês estruturarem propostas pedagógicas e de se comprometerem com a ação, com a participação em situações de ensino e aprendizagem.

11 Veja MARQUES, I. (1999). *Ensino de dança hoje*. São Paulo: Cortez.

Se puder fazer um pedido como formadora, peço que vocês façam, façam arte, ensinem dança dançando e, assim, comprometam-se em seus corpos com as mudanças necessárias para que outra sociedade seja possível: uma sociedade pautada pelas ações relacionais, com compromisso e dialogicidade. É preciso repetir e repetir isso: as danças e corpos dos docentes, ao se relacionarem com as danças e corpos dos discentes, não podem ensinar apenas passividade e distanciamento do adulto em relação às crianças. Infelizmente, isso ainda é muito comum. Em vez de passividade e distanciamento, proponho dança e relação.

Os fazeres dançantes de vocês como propositoras de dança, a meu ver devem compartilhar e ensinar vida, ação, participação e compromisso. Em última instância, acredito que o ‘fazer’ de vocês como propositoras é também um ‘fazer’ político, pois altera relações, engendra valores e delinea atitudes e posturas diante das diferentes realidades vividas, percebidas e imaginadas pelas crianças. Vamos sair do muro para entrar na dança? Dança é movimento, transformação contínua.

Fazer, em seu sentido mais estrito, é ‘colocar a mão na massa’, o pé no chão e o corpo na dança, participar e agir na possibilidade e intenção de transformar. Sei que estamos cansadas, mais que isso, exaustas. Enfrentamos uma pandemia sem recursos ou políticas públicas. As lutas parecem ser as mesmas de antes, porém mais graves. Para os pequenos, no entanto, o fazer parece ser tão ‘natural’. Ana Mae nos ajuda a compreender, no entanto, que fazer não pode ser sinônimo de ‘fazeção’: na Abordagem Triangular, o vértice do fazer, como vocês sabem, está conectado à leitura e à contextualização dos trabalhos artísticos.

E vocês são especialistas em leituras: ler e ensinar a ler! Há muitos anos estudamos Paulo Freire e sabemos que a leitura da palavra é também – ou deveria ser – uma leitura de mundo¹². Parafraseando o autor, proponho em meu trabalho que as leituras da dança também sejam e proporcionem diferentes leituras de mundo; e lemos a dança de diferentes formas: o dançarino lê a dança que pratica, o coreógrafo lê a dança que compõe, o diretor lê a dança que coordena e o público lê a dança que assiste¹³. Vocês já experimentaram trabalhar com todas essas leituras?

12 Vide FREIRE, P. e MACEDO, D. (1990). *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

13 Vide MARQUES, I. (2010). *Linguagem da dança: arte e ensino*. São Paulo: Digitexto.

O mais importante, quando trabalhamos com leituras das danças, acredito, é gerar diálogos entre o que se vê o que que se sente, ou seja, não ignorar os referenciais corporais de quem dança, trocando-os apenas pelos olhares externos, geralmente de adultos sobre as crianças. Aliás, todo cuidado é pouco quando falamos de olhares externos sobre os corpos das crianças, principalmente se estamos tratando de leituras que podem facilmente se transformar em juízos de valor – bom, ruim, adequado, bonito, escandaloso etc. A leitura da dança precisa também ser atravessada pela ética!

Por isso, tomemos cuidado com essas leituras das danças produzidas pelas crianças em sala de aula. Em primeiro lugar, distinguindo o corpo da criança em seu perfil cotidiano (alto, baixo, magro, pernas longas etc.) de seu corpo dançante. Entendo que a leitura proposta por Ana Mae, quando trazida para a linguagem da dança, deve ser sobre o movimento, o movimento no tempo e no espaço, sobre a própria dança, o dançar. Em segundo, praticar a leitura da dança ouvindo as crianças sobre suas experiências/leituras em seus dançares: perguntar a elas o que sentem ao dançar, como percebem seus deslocamentos no tempo e no espaço; se figurino ajuda ou não a dançar, como é se mover com diferentes músicas etc.: estas também são leituras das danças que nos conectam com leituras de mundo.

Hoje em dia as leituras de obra sugeridas por Ana Mae na Abordagem Triangular estão extremamente facilitadas pela presença da internet, pois trabalhos artísticos estão nas redes sociais, nos canais do youtube, na Netflix etc. Ou seja, as crianças de hoje têm, a rigor, mais acesso a diferentes formas de dançar. E não só as crianças, vocês também. A internet é uma fonte importante de repertórios diversos e variados.

Mesmo assim, tenho um sonho antigo: encontrar metros e metros de filas formadas por professoras nas portas dos teatros; não por estarem cumprindo tarefas de seus coordenadores ou alguma avaliação de cursos de formação. Sonho com filas de professoras instigadas pelo puro gosto de fruir dança, de estar na presença da arte. São tantos os espetáculos gratuitos atualmente, e de boa qualidade! Por que será que tão poucas professoras aproveitam essas oportunidades?

Penso que se não nos tornarmos nós mesmas leitoras de dança, tornaremos nossas aulas de apreciação/leitura uma

farsa. Mais do que isso: se não percebermos o quanto as diferentes leituras da dança modificam e adensam nossos próprios fazeres artísticos e pedagógicos, elas também perderão o sentido. Se me permitem mais uma sugestão, aproveitem em seus corpos/olhos essas oportunidades do prazer da fruição da dança, de suas múltiplas leituras, não só ‘pelas crianças’, mas por vocês mesmas.

Ao longo dos anos, tenho percebido que esse olhar crítico e problematizador para trabalhos de arte sugerido por Ana Mae Barbosa a partir do vértice da leitura da Abordagem Triangular pode também ser deslocado e ser um importante referencial para que nós, professoras, possamos também ‘ler’ diferentes situações, espaços e relações na escola. Ou seja, quando aprendemos a ler criticamente as danças e seus movimentos a partir de trabalhos artísticos – nossos e dos outros –, também estamos aprendendo a ler movimentos, corporeidades e relações do/no coletivo em outros tempos e espaços que não os delimitados pela arte.

A relação que se estabelece entre a leitura e o fazer proposta pela Abordagem Triangular pode ser também uma rica fonte de criação de relações interpessoais e pedagógicas no ambiente escolar. O olhar atento e ético (leitura) para as crianças em seus movimentos, corpos e corporeidades – e para essa movimentação no espaço – nos permite estabelecer e criar outros fazeres artístico/pedagógicos. A leitura modifica o fazer e vice-versa e, por isso, nossas diferentes leituras das relações pedagógicas estabelecidas em sala de aula podem ganhar outras conexões e sentidos. Em última instância, se nos tornamos melhores leitoras também poderemos aprimorar nosso fazer, e, conseqüentemente, nossa ação no mundo.

Adoro dançar com as professoras de Educação Infantil, vocês são em geral muito alegres, sabem rir, são buscadoras, brincalhonas. Adoro quando os corpos suados em cursos me dizem “agora compreendi”, “agora sei no corpo do que você está falando”. O melhor ainda é quando, confiantes, apostam no trabalho com seus alunos e me dizem: “deu certo!”.

Mas adoro também conversar: prática sem teoria, sabemos, se perde em si mesma. O fazer desenfreado combinando uma atividade após a outra logo cai em um buraco sem fundo. Assim como mente/corpo caminham juntos, prática e teoria são indissociáveis. Aceitam mais uma ‘súplica’?

Leiam, leiam muito. Estudem, conversem, leiam mais ainda. Façam dos livros interlocutores de suas práticas artístico/pedagógicas de dança, isso fará toda diferença do mundo para as crianças, e para vocês também, espero.

Com essa, vamos dizer, ‘teorização’ como embasamento e interlocutora das propostas artístico/pedagógicas, acredito estarmos agregando ao ler/fazer do ensino de arte uma dimensão contextual. Na Abordagem Triangular, a contextualização proposta por Ana Mae permite nossa inserção no mundo, traçar redes de relações entre a arte e a sociedade, entre a arte que lemos/fazemos e o mundo em que vivemos. Como boa freiriana, essa é a parte que mais aprecio do trabalho proposto por Ana Mae, a possibilidade de nos conectarmos com o mundo e de agirmos sobre ele.

Vejo sempre os três vértices do triângulo (e seus desdobramentos) da Abordagem Triangular relacionando-se entre si, de forma não hierárquica, indeterminada e singular. Já usei várias vezes a metáfora do caleidoscópio para trazer a imagem da interdependência e da interconexão entre os diferentes saberes da arte que, no meu entender, Ana Mae propõe.

A relação entre teoria (contextualização) e prática (leitura e fazer) não fica fora dessa construção caleidoscópica. Gosto de pensar que esse caleidoscópio também faz girar nossas posturas e atitudes diante do ensino de dança: o vértice da contextualização proposto por Ana Mae é uma peça que se liga ao ler/fazer de nossas práticas artístico/pedagógicas. A contextualização é para mim um convite à pesquisa que me permite não somente ler mais, mas fazer dessa leitura pontes para encontros, entrevistas, novos fazeres e outras leituras de obra e de mundo. A contextualização invoca a reflexão, a problematização, a crítica. Acima de tudo, ela faz o caleidoscópio girar articulando saberes e posturas. Fica então minha última súplica: girem muito e deixem girar esses caleidoscópios do ensino de dança!

Minhas ‘súplicas’ aqui expressas, que na verdade são desejos, exigem coragem para dançar, ousadia para criar, vontade de compartilhar, humildade para aprender, perseverança para ensinar, entusiasmo para conviver, compromisso para educar. Desejo a vocês muita coragem, vontade, humildade, perseveranças, entusiasmo e compromisso.

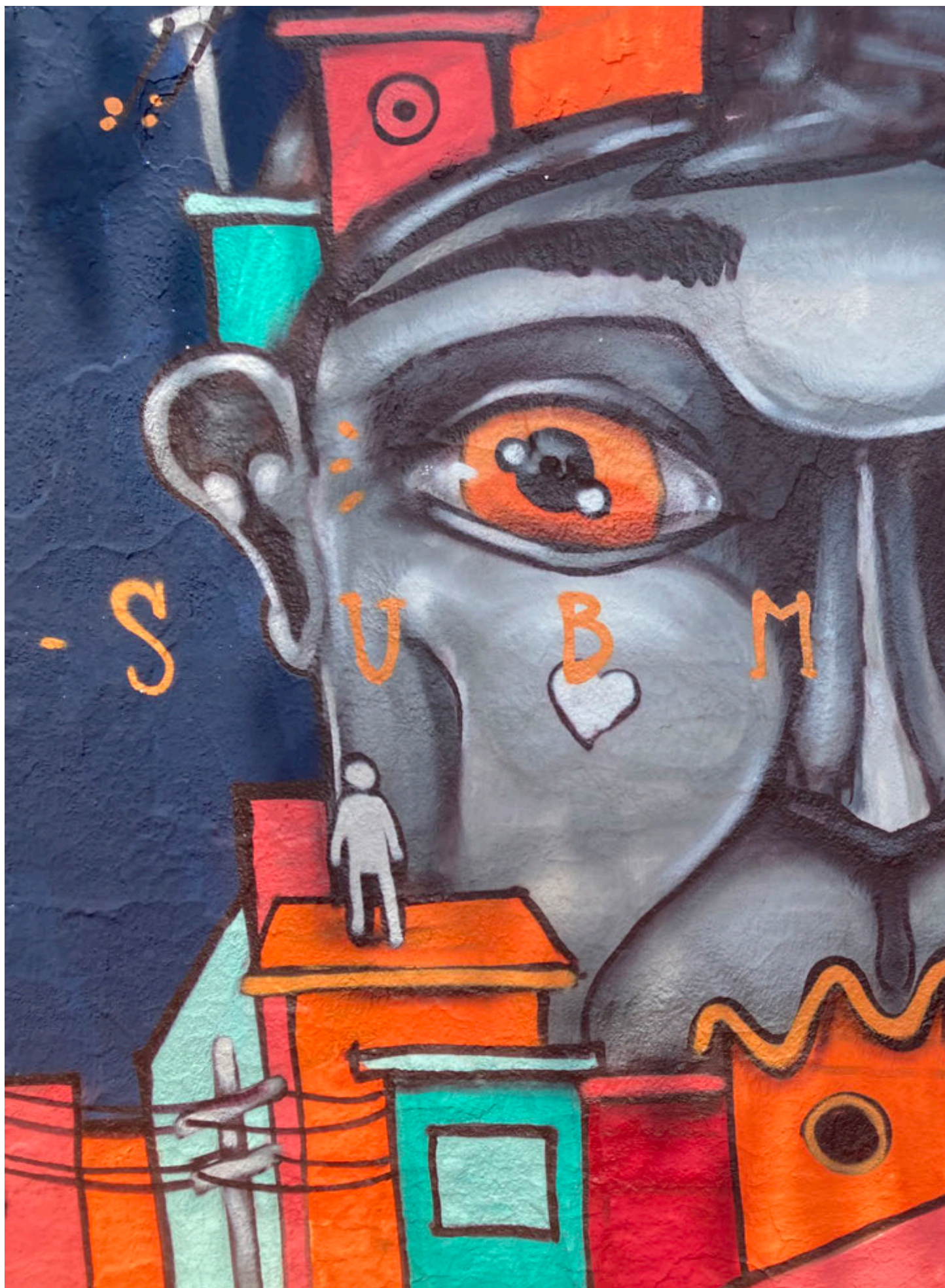
Insisto em dizer que a questão política do corpo e da dança não é necessariamente uma questão partidária; que o simples não é necessariamente simplório; que a ludicidade da dança não diz respeito somente às crianças e que, finalmente, não podemos confundir projeto pedagógico com um rol de atividades despolitizadas. Creio que compreender o corpo na dança e o corpo que dança de forma politizada, compromissada, lúdica, simples e conectada é um dos maiores desafios para nós, pedagogas, professoras de Educação Infantil.

A Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, se também compreendida como posturas diante dos processos de ensino e aprendizagem, da vida e do mundo pode estar ao nosso lado para que abracemos com mais propriedade e compromisso essa árdua tarefa que se coloca novamente diante de nós no período pós pandemia: reconstruir o Brasil com arte. Com arte que faz, que lê e que compreende problematizando as novas redes de relações.

Não poderia terminar uma carta como esta sem *agradecer imensamente* aos milhares de professoras/es das cidades de São Paulo, Jacaré, Americana, São Carlos, Santo André, São Caetano do Sul, Ribeirão Pires, Bauru, Campinas, Jundiá, Nazaré Paulista, Sorocaba, Araraquara, Taubaté, Caieiras, São José dos Campos, Itaquaquecetuba, Curitiba, Faxinal do Céu, São José, Florianópolis, Chapecó, Joinville, Jaraguá do Sul, Porto Alegre, Montenegro, Lajeado, Sta. Maria, Belo Horizonte, Nova Lima, Viçosa, Rio de Janeiro, Vitória, Salvador, Aracaju, Maceió, Recife, João Pessoa, Natal, Fortaleza, Juazeiro do Norte, Itapipoca, Trairi, Petrolina, São Luiz do Maranhão, Teresina, Belém, Manaus, Porto Velho, Macapá, Boa Vista, Campo Grande, Goiânia, Caldas Novas, Goiás Velho e Brasília pela vontade política, pelo entusiasmo corporal e pela ousadia de aprender e ensinar com que estiveram presentes nos cursos e palestras que ministrei nestas cidades. São a vontade, o entusiasmo e a ousadia de vocês que me fazem continuar acreditando e trabalhando por um país mais justo, mais ético e mais dançante!

Muito obrigada, de corpo todo.

Isabel Marques





"Submerso"
Felipe Iskor

Resenha

PERSPECTIVAS FUXIANAS: DANÇA, EXPERIÊNCIA DE VIDA PERSPECTIVAS FUXIANAS: LA DANZA, EXPERIENCIA DE VIDA *FUXIAN PERSPECTIVES: DANCE, EXPERIENCE OF LIFE*

Alexsander Barbozza da Silva

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

abarbozza@outlook.com

RESUMO

Esse estudo dançante/educativo, no formato de resenha crítica, se propõe em contribuir nas discussões acerca da artista-docente argentina Maria Fux (1922), em solo brasileiro. Para tanto, usamos como base seu primeiro livro *Dança, Experiência de Vida* (1983), uma vez que viabiliza-nos assimilar como os episódios da vida dessa artista argentina foram determinante para projeção de suas propostas de ensino-aprendizagem em Dança, especialmente para educação formal. Sendo assim, acreditamos que esse texto pode auxiliar a fissurar o discurso hegemônico, o qual restringe as premissas de Fux às pessoas com deficiência e consequentemente, invisibiliza seu legado na história do Ensino da Dança escolar brasileiro.

Palavras-chave: Maria Fux; Dança/Educação; Propostas de Ensino da Dança.

RESUMEN

Este estudio danza/educativo, en forma de revisión crítica, se propone contribuir a las discusiones sobre la artista-profesora argentina Maria Fux (1922), en suelo brasileño. Para ello, tomamos como base su primer libro *Dança, Experiência de Vida* (1983), ya que nos permite asimilar cómo los episodios de la vida de esta artista argentina fueron determinantes para la proyección de sus propuestas de enseñanza-aprendizaje en Danza, especialmente para educación formal. Por lo tanto, creemos que este texto puede ayudar a romper el discurso hegemónico, que restringe las premisas de Fux a las personas con discapacidad y, en consecuencia, invisibiliza en la historia de la Enseñanza de la Danza Escolar Brasileña.

Palabras clave: María Fux; Danza/Educación; Propuestas para la Enseñanza de la Danza.

ABSTRACT

This dance/educational study, in the form of a critical review, proposes to contribute to the discussions about the Argentinian artist-teacher Maria Fux (1922), on Brazilian soil. For that, we used her first book *Dança, Experiência de Vida* (1983) as a basis, since it allows us to assimilate how the episodes of this Argentine artist's life were decisive for the projection of her teaching-learning proposals in Dance, especially for education. formal. Therefore, we believe that this text can help to crack the hegemonic discourse, which restricts Fux's premises to people with disabilities and, consequently, invisible in the history of Brazilian School Dance Teaching.

Keywords: Maria Fux; Dance/Education; Proposals for Teaching Dance.

"[...] O nosso conhecimento no mundo tem história"

(FREIRE, 2020, p. 30).

O livro *Dança, Experiência de Vida*, escrito pela artista-docente argentina Maria Fux (1922), foi publicado no ano de 1976 em língua espanhola e foi traduzido em 1983 para língua portuguesa, pela Editora Summus (São Paulo). De antemão, convém salientar que optamos por iniciar a resenha deste escrito com o pensamento do educador Paulo Freire (1921-1997), dado a fato de que abordaremos a referida obra como um conhecimento situado, elaborado em determinado espaço, sendo fomentado por específicos interesses sociais e que, como resultado, possui sua historicidade vinculada aos episódios de vida da autora.

Nessa perspectiva, este escrito se configura como um dos primeiros contatos dessa artista com os/as/es brasileiros/as/es. Inclusive, dos cinco livros traduzidos da pensadora, essa é a única produção cujo título não apresenta o conceito de Dançaterapia, que de imediato evidencia do que se trata o texto; em outras palavras, os relatos de como a Dança e seu ensino se desenvolveu em sua vida. De imediato, é importante destacar que todos os compilados de Fux se encontram organizados a partir de relatos de suas pesquisas do movimento, experiências docentes e turnês mundiais.

Na primeira parte do livro, Fux descreve suas primeiras experiências com a Dança desde a sua infância até iniciar, aos 13 anos, suas primeiras aulas com a técnica do balé clássico, mediadas pela bailarina russa Ekatherine de Galantha, quando aquela foi bolsista durante três anos (FUX, 1983; LIMA, 2016). Aos 15 anos, ela teve contato com os relatos revolucionários da artista norte-americana Isadora Duncan (1877-1927), por via de sua obra *Minha Vida* (1989). Alicerçada em tais premissas, Fux iniciou suas primeiras pesquisas de movimentos expressivos.

Sendo assim, acreditamos que os estudos desenvolvidos por Duncan surgem de uma necessidade imperiosa de modernização da Dança e de seu ensino, por isso, suas teorias chegam a influenciar artistas que nem sequer a conhecem pessoalmente, como ocorreu na trajetória de Fux. Em nossa concepção, os pensamentos revolucionários de Isadora foram de extrema importância para formação artístico/pessoal e docente de Fux, além de servir de base para o desenvolvimento de seus futuros estudos no âmbito educacional, em especial para pessoas com deficiência.

Na tentativa de dar continuidade a sua formação, em 1952, depois de enfrentar diversas dificuldades, Fux vai à Nova Iorque com o intuito de estudar na escola da dançarina moderna Martha Graham (1894-1991). Com a ajuda do seu

tio que morava no país, Fux pagou as primeiras semanas de aula, mas depois teve que trabalhar como ajudante de cozinha para se manter em Nova Iorque e custear as aulas na escola de Graham; com pouco dinheiro que recebia mal dava para se alimentar bem. Depois de rotinas diárias cansativas de trabalho, das práticas de dança e da má alimentação, ela chegou a desmaiar no término de uma das aulas. É a partir daí que a artista foi contemplada com uma bolsa de estudos (FUX, 1983).

Posteriormente ao episódio, Fux tem um encontro inesperado com Graham no elevador e consegue uma oportunidade de se apresentar para a dançarina moderna. Com efeito, recebe incentivos para continuar sua trajetória na dança. Desse modo, a pesquisadora Lima (2016) nos informa que: "O fato de [Fux] não ter feito uma formação formal em dança não foi escolha pessoal. Maria tinha condição econômica difícil e não tinha condição de pagar estudos na área" (p. 887).

Ao retornar à Argentina, Maria inicia suas primeiras experiências como docente, o seu principal anseio era encontrar caminhos de Ensino da Dança que ultrapassassem modelo de movimentos pré-estabelecidos, o qual vivenciou durante muito tempo. Dessa maneira, inicia suas pesquisas pedagógicas e as direciona para educação formal, estruturando-as a partir de níveis de ensino, faixas etárias e desenvolvimento humano: (1) Dança para crianças de 3 a 5 anos; (2) Dança para Adolescentes; (3) Dança na Universidade; (4) Dança para Adultos. À vista disso, Fux ainda nos complementa que:

A dança não deve ser privilégio daqueles que se dizem dotados, ela deve ser ministrada na educação comum como uma matéria de valor estético, de termo formativo, físico e espiritual. Com uma capacidade e possibilidade de buscar a criação de cada um de acordo com o desenvolvimento que tenha frente a si mesmo e frente ao espaço. Através das distintas etapas educacionais: jardim, primário, secundário e universitário, por ir evoluindo esta ideia e canalizando a dança como uma linguagem a mais na educação: a linguagem verbal e a escrita são, é certo, fundamentais para ela, mas às vezes, resultam insuficientes. Dançar, então, não é adorno na educação, mas um meio paralelo a outras disciplinas que formam, em conjunto, a educação do homem. Integrando-a nas escolas de ensino comum, como mais uma matéria formativa, reencontraríamos um novo homem com menos medos e com a percepção de seu corpo como meio expressivo em relação

com a própria vida (FUX, 1983, p.40).

Para tanto, essa artista-docente argentina acreditava que o ensino artístico deveria ocorrer por intermédio de estímulos sonoros, visuais, da palavra, do movimento e, essencialmente, pela improvisação e seus elementos, norteados pela interdisciplinaridade entre as linguagens artísticas, principalmente porque a Dança na educação formal não tinha como foco a formação de dançarinos/as/es. Além disso, Fux entendia a Dança como linguagem, isto é, um meio de comunicação, assim, seu ensino era de total relevância na formação de pessoas expressivas e conscientes de seus/suas/sues corpos/corpos/corpes. De certo modo, precisamos assimilar que nessa conjuntura o Ensino da Dança era entendido como meio para construção da personalidade.

Conforme Barbozza e Damasceno (2022), as práticas mediadas por Fux estão alicerçadas no Ensino da Dança Empirista¹. Para os/as/es autores/as, essa concepção pedagógica foi de extrema importância para as primeiras ações de afirmação da Dança e seu ensino em âmbito escolar; eles/elas/ilus chegam a afirmar que essa corrente se inicia no Brasil a partir da década de 1940 e que essa artista-docente argentina foi uma das responsáveis por propagar essa proposta em nosso país.

No decorrer da obra, Fux relata diversas experiências, uma delas é a vivência do curso que ministrou no Instituto de Educação Física da Universidade de Madri, com duração de 20 dias, estando presentes o quantitativo de 30 jovens que apresentavam faixa etária de 25 a 30 anos. Ao ter contato com esses/as estudantes, Fux analisou que seus corpos/corpos/corpes possuíam apenas vivências com movimentos preestabelecidos, e em contrapartida, propôs processos de ensino-aprendizagem em Dança “produzida pela sensibilidade” (FUX, 1983, p. 98). Não conseguimos constatar o ano em que ocorreu o mencionado curso.

Cercada pelas impressões construídas pelo fenômeno relatado acima, Fux levanta questionamentos acerca do machismo, que cerca nossa sociedade, consequentemente afastar os homens das práticas de Ensino da Dança:

O que aconteceria se um garoto de sete ou oito anos dissesse a seu pai que quer ser dançarino? Seguramente provocaria uma desgraça familiar e, a absurda ideia de que a dança é uma necessidade feminina, faria com que o menino se sentisse desequilibrado frente a necessidade que é própria do ser humano (FUX, 1983, p. 98).

Admitimos que para a época na qual a narrativa foi produzida, especificamente entre as décadas de 1960 a 1970, as reflexões são sofisticadas por colocarem em evidência quão violentas são as tecnologias do patriarcado na vida dos próprios homens, separando-os de experiências sensíveis dos/com seus corpos. O dançarino argentino Alberto Ribas (1972), em seu texto *A importância da Dança na Educação*, ensina que essa supracitada violência social é um dos motivos que nos impossibilitou e impossibilita, ainda hoje, de inserirmos de fato a Dança e seu ensino na educação escolar. Entretanto, complementa que as propostas labanianas serviram como indicativos para começarmos a romper com esse ideal social, visto que Laban foi responsável por “[...] introduzir a Dança Educativa nas escolas inglesas como parte do currículo” (RIBAS, 1972, p. 213).

Ainda assim, Fux indica a urgência de pensarmos processos educativos que não reproduzam as violências das ideologias machistas/patriarcais, mas que permitam uma educação sensível, artística e expressiva na formação dos meninos/homens. Dessa forma, os sistemas de ensino e a formação docente devem abordar essa nova concepção ao pensar a educação, pois é nela que a Dança e seu ensino encontram-se atrelados (FUX, 1983).

Ao nos depararmos com as questões proclamadas por Fux, na atualidade, acreditamos que a Dança e seu ensino podem/devem viabilizar práticas antimachistas. No entanto, para criarmos essa consciência devemos realizar uma autorreflexão nas propostas de Ensino da Dança elaboradas em nosso país. Como resultado, conseguiremos identificar quais discursos patriarcais têm sido impregnados no fazer-saber dessa linguagem artística. Logo, será possível criarmos práticas dançantes/educativas alicerçadas na transgressão e na liberdade social, como bem nos aponta a educadora negra, Bell Hooks (2017).

Por fim, Maria descreve um dos episódios fundamentais de sua vida, o qual foi intitulado por ela como **o encontro com o silêncio**. Certa noite, ao finalizar uma de suas apresentações ao ar livre na Argentina, Fux teve um encontro inusitado com Letícia, uma menina de olhos negros, com deficiência auditiva de nascença, com 4 anos de idade e que estava acompanhada por sua mãe. Diante dos diversos sentimentos gerados ao se deparar com Letícia, a artista pensa que poderia ajudar essa menina a se expressar por meio do/da/de corpo/corpo/corpe. A partir disso, ela convida Letícia e sua mãe para sua casa\estúdio (FUX, 1983).

Depois de muitas tentativas por meio de objetos e estímulos visuais, a aproximação de Fux com Letícia ocorreu a partir da relação das suas corpos e das palavras. Sobre tal episódio, a artista-docente argentina descreve:

1 Para maior compreensão da temática é possível consultar o texto *O Ensino de Dança Empirista no Brasil* (BARBOZZA; DAMASCENO, 2022).

Lentamente se aproximou de mim [Letícia] e o milagre se fez: a palavra, junto com o movimento que se expressava em mim, se unia à sua boca. E “ne-ne” foi a chave, entre o pensamento abstrato e a expressão do corpo, onde nós duas começamos a nos encontrar. Dali nasceu uma série de movimentos que, vinculados sempre com a palavra que nos mobilizava, foram para menina e para mim pontes para descobertas (FUX, 1983, p. 104).

Diante disso, Letícia se tornou estudante no espaço de Fux e, especificamente durante um ano, as primeiras aulas de Dança com a menina ocorriam de forma individual; depois ela foi incluída na turma com pessoas sem deficiência. A respeito do futuro da estudante, Fux narra que “ela é agora uma mulher bela e alegre que dança no estúdio e que realizou vários espetáculos como bailarina profissional, comigo e com moças ouvintes e não ouvintes” (FUX, 1983, p. 105).

Nesse momento, Fux ampliou sua proposta de Ensino da Dança que, anteriormente, estava voltada à educação formal, incluindo agora pessoas com deficiência. A partir daí, sua proposta “acidentalmente fica conhecida mundialmente como Dançaterapia” (LIMA, 2018). Nesses primeiros momentos, suas vivências restringem-se às pessoas com deficiência auditiva. Por esse fato, ela apresenta múltiplos caminhos de como mediar processos de ensino-aprendizagem em Dança para tal público. Com efeito, elabora sete afirmações norteadoras que têm como base suas experiências práticas.

Considerações Finais

No nosso entendimento, o escrito de Fux auxilia a fissurar o discurso hegemônico, em nosso país, que restringe as premissas dessa artista às pessoas com deficiência e, consequentemente, invisibiliza a sua contribuição na construção de processos didáticos-metodológicos da Dança para o âmbito formal.

Sem sombra de dúvidas, reconhecemos que suas propostas não abarcam as questões emergentes em nossa atualidade, tais como: raça, gênero, sexualidade, classe social. Todavia, ela pode nos indicar caminhos profícuos para pensarmos em processos dançantes/educativos que problematizam as ideologias capacitistas presentes em nossa sociedade, na educação e no ensino dessa linguagem artística.

Referências bibliográficas

BARBOZZA, Alexsander; DAMASCENO, Letícia. O Curso de Dança na Educação e a Escolinha de Arte do Brasil (Rio de Janeiro, 1970 - 1975). **Revista do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria**. Rio Grande do Sul, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/53291>>. Acessado: 02 abr. de 2022.

BARBOZZA, Alexsander; DAMASCENO, Letícia. O Ensino de Dança Empirista no Brasil. **Revista Investigaciones en Danza y Movimiento**: Buenos Aires - Argentina. Vol 03. nº 6 (4). Disponível em: <https://revistasojs.una.edu.ar/index.php/IDyM/article/view/147>. Acessado em: 04 out. de 2022.

bell, hooks. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática de liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

DUNCAN, Isadora. **Minha Vida**. Trad. Gastão Crusl, Rio de Janeiro: José Olympio, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 66ª ed - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra: 2020.

FUX, Maria. **Dança, experiência de vida**. Trad. Norberto Abreu e Silva Neto. São Paulo: Summus Editorial, 1983.

LIMA, Deborah Maia. A perspectiva somato-integrativa do ensino de dança de Maria Fux. **IX Congresso da Associação Brasileira de Pós-graduação em Artes Cênicas**: Poéticas e estéticas decoloniais - Artes Cênicas em campo expandido (Anais). Uberlândia - MG, 2016. Disponível em: <<https://www.publonline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4646>>. Acessado: 02 abr. de 2022

LIMA, Deborah Maia; RAYMOND, Caroline. Danzaterapia de María Fux: Tecendo encontros com o campo da educação somática. **Repertório**. Salvador - BA, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/26802>>. Acessado: 02 abr. de 2022.

RIBAS, Alberto. Importância da Dança na Educação. In: MIRANDA, Orlando (Org). **Coletânea de Jornais Arte&Educação**. capa: Ziraldo. - Rio de Janeiro: Teatral, 2009.





Série: "Existência I" - título: "Profundidade"
Antônio Netto (2021)

Autorretrato: uma forma de ver e pensar o mundo

Autorretrato: una forma de ver y pensar el mundo

Self-portrait: a way of seeing and thinking about the world

Mariza Missako Sakamoto

Faculdade Mozarteum de São Paulo

ORCID: 0000-0002-9430-1335

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar experiências significativas no ensino de arte com crianças em atividades de ateliê e o relato de minha própria trajetória artística pela temática do autorretrato, constituindo-me como educadora, artista e pesquisadora em estudo contínuo, relacionando o ensino e a aprendizagem em arte, alicerçados pela Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa, no campo da educação e da criação artística, ampliando a compreensão sobre a minha produção e o trabalho da criança. Para tanto, realizamos práticas artísticas a partir das diferentes leituras e contextos das imagens geradoras (observação de obra de arte ou do próprio reflexo no espelho), interpretando a si mesma como forma de identificação do “eu”, com resultados relevantes, tanto para as crianças quanto para a educadora, na produção e reflexão de obras permeadas pela leitura de mundo, cujo processo de criação forneceu indícios sobre as possibilidades oferecidas pela arte.

Palavras-chave: Abordagem Triangular, experiência significativa, criação artística, autorretrato.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar experiencias significativas en la enseñanza del arte con niños en actividades de taller y el relato de mi propia trayectoria artística a través del tema del autorretrato, constituyéndome como educador, artista e investigador en continuo estudio, relacionando la enseñanza y el aprendizaje en el arte, basado en el Enfoque Triangular, de Ana Mae Barbosa, en el campo de la educación y la creación artística, ampliando la comprensión de mi producción y el trabajo del niño. Para ello, realizamos prácticas artísticas a partir de las diferentes lecturas y contextos de las imágenes generadoras (observación de la obra de arte o el reflejo en el espejo), interpretándose a sí mismo como una forma de identificación del “yo”, con resultados relevantes, tanto para los niños como para el educador, en la producción y reflexión de obras permeadas por la lectura del mundo, cuyo proceso de creación proporcionó pistas sobre las posibilidades que ofrece el arte.

Palabras clave: Enfoque Triangular, experiencia significativa, creación artística, autorretrato.

ABSTRACT

This article aims to present significant experiences in teaching art with children in studio activities and the report of my own artistic trajectory through the theme of self-portrait, constituting myself as an educator, artist and researcher in continuous study, relating teaching and learning in art, based on the Triangular Approach, by Ana Mae Barbosa, in the field of education and artistic creation, expanding the understanding of my production and the work of the child. To this end, we carry out artistic practices based on the different readings and contexts of the generating images (observation of the work of art or the reflection in the mirror), interpreting itself as a way of identifying the “I”, with relevant results, both for the children and the educator, in the production and reflection of works permeated by reading the world, whose creation process provided clues about the possibilities offered by art..

Keywords: Triangular Approach, meaningful experience, artistic creation, self-portrait.

Introdução

Ensinar e aprender são ações recorrentes em minha vida. A docência em arte possibilita constantes questionamentos e reflexões sobre teorias, metodologias e práticas. O interesse pelo assunto levou-me a pesquisar sobre a Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa, culminando na dissertação de mestrado *“Arte na Escola: um estudo sobre a leitura e a releitura como possibilidade de criação”*, defendida no curso de pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura, na Universidade Presbiteriana Mackenzie, em São Paulo, no ano de 2001. Desde então, minha experiência com a educação vem se transformando, ressignificando o meu trabalho no ensino de arte, seja no campo da educação formal, como a escola, ou mesmo na educação não-formal, como os cursos oferecidos em ambiente de ateliê.

Concomitantemente tenho me dedicado à produção artística contemporânea e constato que a triangulação leitura de imagem, contextualização e fazer artístico estão presentes em mim, tanto no trabalho docente quanto no trabalho artístico.

Neste artigo apresentarei um recorte pontual de minhas experiências significativas no ensino de arte com crianças em atividades de ateliê, com desdobramentos de minha aprendizagem contínua na produção e reflexão de obras artísticas, permeadas pela leitura que faço do mundo, constituindo-me assim, como educadora, pesquisadora e artista visual.

O trabalho educativo com a arte na infância

O momento de criação propicia uma rica experiência para os alunos que a vivenciam. Trabalhei durante dezesseis anos ministrando aulas de arte em escolas de ensino fundamental e ensino médio e desde 2018 venho me dedicando ao ensino artístico no meu próprio ateliê, em São Paulo. É um espaço que atende a criança em módulos de aulas particulares, seja de forma individual ou em pequenos grupos. Cada encontro tem a duração de duas horas semanais, onde atuo como orientadora e mediadora das propostas. Nesse ambiente o aluno é desafiado e encorajado a explorar as possibilidades de criação, experimentando, inventando e modificando as coisas para compreendê-las melhor.

O objetivo é propiciar oportunidade de conhecer e experimentar novos materiais e técnicas, respeitando a liberdade de criação, pois o contato e a vivência com os meios artísticos dão suporte à materialização de ideias e sentimentos. (Sakamoto, 2020)

Com base nos registros diários do processo de criação nas aulas do ateliê, uma das propostas realizadas, que será aqui relatada, chama-se “desenho de autorretrato” e foi desenvolvida no mês de fevereiro de 2019. Trata-se de um estudo de caso com duas alunas: uma menina de 7 anos e a outra com 6 anos e 4 meses de idade. O tema da aula foi o estudo sobre retratos. Mostrei as imagens do livro *“Os Retratos”* (Jeunesse & Delafosse, 2000), onde as pessoas são retratadas de diferentes formas e estilos, detendo-se na reprodução da obra *“O Verão”* (1573) do pintor italiano Giuseppe Arcimboldo (1527-1593), que pintou uma fisionomia humana de perfil, compondo com frutas e

legumes, que despertou a curiosidade das crianças pela forma inusitada de representar o rosto de um homem. Os comentários surgiram espontaneamente:

“- É bem diferente, eu não sabia que dava pra desenhar retrato com frutas e legumes. Eu adoro comer cenoura! Também gosto de pera, banana, uva e laranja.” (Aluna de 7 anos)

“- Nunca tinha visto isso em toda a minha vida! Parece uma pessoa mesmo, de verdade! Eu gostei do quadro e também gosto de comer pera, uva, melancia e maçã.” (Aluna de 6 anos e 4 meses)

A leitura da obra envolve a criança a descobrir detalhes e desperta a sua capacidade crítica, relacionando a imagem observada ao seu cotidiano. Ver as reproduções de obras de arte com a temática “Retratos” pode estimular a criança a pensar sobre as possibilidades de retratar o “eu”. Então um espelho foi oferecido a cada uma delas para observar, com atenção, a sua imagem refletida e perceber detalhes do rosto, cabelo e pescoço. Exploraram diferentes expressões faciais olhando-se no espelho, como sorriso e careta; depois olharam novamente para a reprodução da pintura de Arcimboldo, tentando imitá-lo.

Por fim, sugeri para as crianças desenharem seu autorretrato numa folha de papel canson A-3, que foi aceito com interesse. Olhar-se no espelho e desenhar a si própria dá oportunidade de interpretar a aparência exterior e interior, trazendo a sua identidade, a forma como enxerga e aceita a si mesma. O fazer arte é o momento da prática artística, no trabalho em ateliê, com a possibilidade de transformação das ideias pela interpretação pessoal de cada criança.

A aluna de 7 anos fez o desenho olhando-se no espelho e acrescentou outros elementos para compor o espaço da folha, como o seu cachorro de pano que trouxe para a aula e uma janela com grades e plantas, extraíndo ideias do próprio ambiente (há uma janela e também objetos variados no ateliê, que servem como estímulo e podem ser explorados pela criança) e pintou com tinta acrílica, misturando as cores.

Figuras 1 e 2.

Aluna de 7 anos pintando autorretrato com cachorro (Arquivo pessoal da autora)



Já a aluna de 6 anos e 4 meses olhou-se no espelho por alguns instantes e desenhou a sua imagem no papel, destacando a boca sorridente, embora permanecesse séria e concentrada enquanto traçava a linha de seu rosto. Indagada a respeito, a menina respondeu:

“- Eu sou alegre e por isso estou sorrindo”. Desenhou também as suas frutas preferidas e a sua professora, usando caneta hidrocor preta. Depois pintou o desenho da boca com tinta acrílica vermelha, argumentando que gostava de usar batom e acrescentou brincos em cada orelha, embora não estivesse usando esse acessório no momento da aula. Durante a realização da atividade, a menina demonstrou grande concentração e registrou o que mais lhe interessava, atingindo o seu propósito.



Figuras 3 e 4.

Aluna de 6 anos e 4 meses desenhando o autorretrato. Pintura finalizada, com destaque para a boca vermelha (Arquivo pessoal da autora)

O resultado trouxe muita satisfação para as crianças envolvidas no processo de criação, trazendo à tona suas ideias sobre o assunto e explorando modos de concretizar o seu pensamento, pela escolha dos elementos e formas de desenhar e pintar, mostrando características próprias. Sua arte revela o seu mundo imaginário, lúdico por natureza e é importante respeitar esse momento, onde Richter (2004, p. 32) explica que “significa preservar seu modo poético de abarcar o vivido, sua maneira imediata e lúdica de enfrentar o mundo e a si mesmo”. Assim, é o seu modo poético de expressar o seu ser e estar no mundo, o seu jeito de mostrar o “eu” mais autêntico.

Ao término da aula, os trabalhos concluídos foram expostos na parede da sala e apresentado às mães, que apreciaram com atenção as pinturas de suas filhas. As meninas demonstraram seu orgulho e alegria em compartilhar a criação com outras pessoas. O sentimento de satisfação pela valorização é notório nas crianças.

Apesar de partir do mesmo tema e apresentar a mesma imagem, a leitura feita por cada aluna foi bastante singular, pois cada uma percebeu o mundo à sua maneira e o interpretou a partir de sua experiência, com diferentes situações e lugares, sendo reconhecidos, apropriados e transformados pela imaginação infantil. Isso demonstra que cada indivíduo é único em sua criação.

O universo da arte pode ser entendido pela dimensão do fazer e do pensar, considerando-se os diferentes contextos para a conscientização do indivíduo em uma sociedade. Dessa forma, a Abordagem Triangular torna-se essencial para a compreensão da arte e da própria vida, como sujeitos ativos, flexíveis e criativos, capazes de promover transformações. Segundo Machado (2010), a Abordagem Triangular tem essa característica: ela apresenta a possibilidade de inter-relação dos campos de conhecimento, num amplo cenário onde o ensino e a aprendizagem podem ocorrer, mas não estabelece o que fazer nem indica como fazer. Então precisamos observar os trabalhos das crianças, considerando as possibilidades existentes e estabelecer relações entre os exercícios de aprender fazendo, lendo e contextualizando arte.

Assim, o meu olhar atento sobre a produção infantil define os passos do planejamento do curso de arte para crianças e ao mesmo tempo reverbera em minha própria experiência com a arte, onde vivencio a dinâmica da criação em meus trabalhos e descubro a cada dia novas possibilidades artísticas, que apresentarei a seguir.

Ver, pensar e fazer arte: um exercício constante

Paralelamente às aulas ministradas para as crianças, o ateliê também é um espaço onde desenvolvo minhas criações artísticas, a partir de pesquisas com as técnicas, os materiais, as imagens da arte, os objetos do cotidiano, além de leituras para aprimorar o conhecimento. O estudo e a experimentação enriquecem o pensamento, nutrindo-me com ideias que estimulam a produção de novos trabalhos.

Considero a vida uma grande aventura, com muitos desafios pelo caminho, cheia de surpresas e imprevistos. Assim como a arte, a vida nos revela as mazelas, rupturas e incertezas de um mundo em constante mudança. O ano de 2020 foi marcado pela pandemia de COVID-19, onde o isolamento e distanciamento social e o medo da morte provocou insegurança geral, estabelecendo um profundo impacto nos modos de ver, pensar e agir na sociedade.

No ano de 2021 vislumbramos a esperança por meio da imunização pela vacina e apesar da lentidão durante a campanha de vacinação no país, a confiança gradativamente retornou em cada um de nós. Nesse período percebemos a mudança de hábito nas pessoas, com maior cautela e atenção quanto à higienização pessoal, evitando aglomerações. Com as modalidades de ensino à distância, ensino remoto e híbrido, aprendemos a nos comunicar mais via internet e, apesar das dificuldades, os novos recursos foram incorporados e agregados em nosso cotidiano, seja no trabalho, no estudo e também no lazer, alterando a nossa percepção sobre o mundo em que vivemos.

Então, nesse cenário, em outubro de 2021, aconteceu o “II Congresso Internacional Online entre Arte, Cultura e Educação”, com a temática “Reconexões da Abordagem Triangular no ensino das Artes”, promovido pela Universidade Federal de Goiás, sob coordenação da professora Dra. Fernanda Pereira da Cunha e participei da oficina online “Desenho de dentro para fora: proposições artístico-educacionais para práticas colaborativas de modelo vivo”, sob orientação da professora Dra. Rita Luciana Berti Bredariolli e Lídia Cesaro Penha Ganhito, que primeiramente apresentaram os princípios fundamentais para a realização de uma oficina colaborativa de modelo vivo e depois realizamos em conjunto alguns exercícios adaptados para o ambiente virtual.

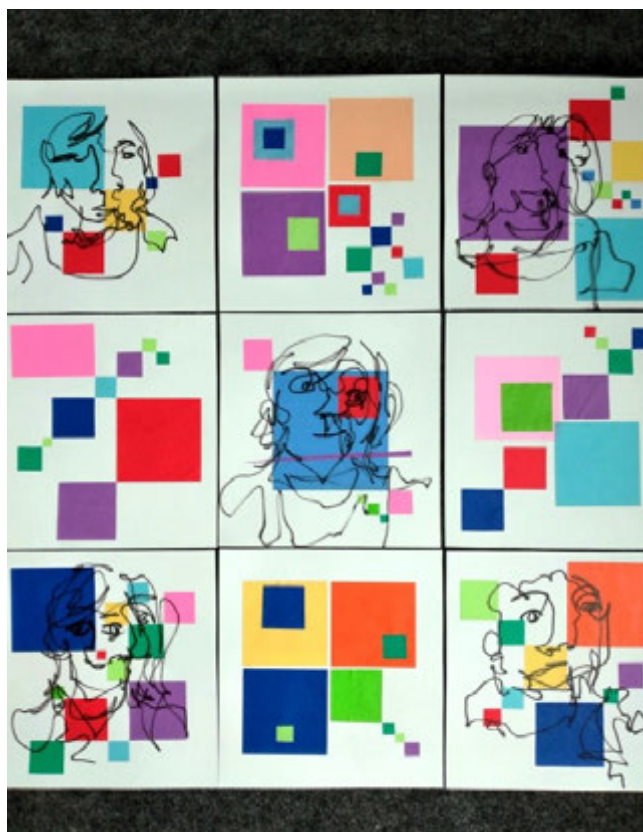
Fizemos os retratos dos participantes, que previamente selecionamos e ao término da proposta seguiu-se uma roda de conversa, onde compartilhamos o resultado dos trabalhos e os relatos sobre a experiência de posar, observar e representar o outro e a si próprio. Essa prática permitiu a desconstrução da ideia de beleza ideal, ressignificando as nossas relações com o corpo e a produção artística, tornando-se uma importante ferramenta de investigação do mundo a partir do desenho.



Figura 5. Exercícios realizados durante a oficina online: desenhos a partir de minha observação dos participantes presentes (Arquivo pessoal da autora)

Essa vivência foi muito significativa e pensei em várias possibilidades com a imagem. Algumas semanas depois da oficina, retomei a ideia e desenhei alguns autorretratos em traços contínuos, introduzindo as cores por meio da colagem de papeis, resultando nas criações em módulos para montagem livre, uma obra feita em nove partes: cinco módulos com versões de autorretratos em cada um, com desenhos sobre colagens de papeis coloridos, compondo o espaço da folha e mais quatro módulos feitos com colagens em composições geométricas, que combinam entre si, formando um painel artístico intitulado “Autorretratos” (2021).

São as diversas leituras e interpretações que faço de mim, a maneira como me vejo e como me sinto, em traços rápidos e espontâneos, sobre uma colagem de papeis coloridos previamente compostos, que se relacionam com a linha do meu desenho, tornando o trabalho mais dinâmico. O atual contexto da pandemia de COVID-19 que vivemos me isolou do mundo lá fora por algum tempo e a comunicação virtual possibilitou muitas reflexões e a consciência crítica trouxe novos questionamentos e



Figuras 6 e 7. Desenhos de autorretratos em traços contínuos. Obra finalizada no formato de um painel (Arquivo pessoal da autora)

inquietações sobre como fazer e pensar arte. A ideia de união das partes para formar o todo me levou a criar os nove módulos, da fragmentação à totalidade, na tentativa de unificação do ser humano, recompondo assim, a minha identidade em tempos de pandemia.

Vida e arte como um gesto inacabado: considerações finais

Meu trabalho com a arte reflete o contexto em que vivemos. Somos influenciados pelo meio ambiente e o interpretamos a partir de nossas experiências pessoais e expectativas diante do mundo que se renova a cada dia. Realizamos diferentes leituras em diferentes momentos da vida e o nosso olhar se amplia à medida que somos desafiados a pensar.

O registro do processo de criação no ateliê me permite rever as atividades vivenciadas pelas alunas e por mim. São como pegadas que fornecem pistas e informações para relacionar o ensino e a aprendizagem pela arte, alicerçados pela Abordagem Triangular, no âmbito da educação e da criação artística.

O educador artista pode se perceber em aprendizagem contínua, exercitando-se constantemente, produzindo,

lendo formas artísticas e analisando os diversos contextos da arte. É a “experiência viva, feita do exercício da curiosidade, da percepção, da flexibilidade, da imaginação e da reflexão que animam a aprendizagem da arte.” (Machado, 2010, p.73)

Então, ser educadora e artista me permitem vivenciar o caos criativo durante a elaboração da obra e amplia o meu modo de ver e interpretar o cotidiano, de maneira mais flexível e aberta às possibilidades oferecidas pela arte. Esse processo “envolve seleções, apropriações e combinações, gerando transformações e traduções.” (Salles, 2007, p.27)

A realização de uma obra de arte não é linear e sim, construída a partir de uma trama complexa que se inter-relacionam. A imagem geradora, seja a partir da observação de uma obra de arte ou do próprio reflexo no espelho, serve como estímulo que definirá o percurso para o surgimento de uma nova obra, pelo olhar sensível ao mundo a nosso redor. Assim, o aprendizado decorrente é muito significativo, provocando mudanças em minha postura enquanto artista visual e arte/educadora, transformando o olhar e ampliando a compreensão sobre a minha produção e o trabalho da criança.

Referências bibliográficas

Jeunesse, G. & Delafosse, C. (2000). *Os Retratos*. São Paulo, SP: Melhoramentos.

Machado, R. S. (2010). Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da Abordagem Triangular. In: Barbosa, A. M. & Cunha, F. P. (Orgs.), *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. (pp. 64-79). São Paulo, SP: Cortez.

Richter, S. R. S. (2004). *Criança e pintura: ação e paixão do conhecer*. Porto Alegre, RS: Mediação.

Sakamoto, M. M. (2020). Arte, educação e infância: reflexões sobre a criação visual na contemporaneidade. *Revista Tema*, 35(97), 40-56.

Salles, C. A. (2007). *Gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo, SP: Annablume.



"Beija-Flor"
Yolanda Carvalho

SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO BERIMBAU DA/NA CAPOEIRA: CONSTRUÇÃO E PROCESSOS EDUCACIONAIS

Lourival Fernando Alves Leite¹

capoeiramestrepop@gmail.com

Marcos Duarte de Oliveira²

mkgunganago@gmail.com

Márcio Penna Côrte Real³

mpcortereal@ufg.br

RESUMO

Este artigo analisa os sentidos e significados, que o arco musical berimbau adquiriu historicamente como principal instrumento da Capoeira. A Capoeira, como prática cultural ligada à trajetória dos afrodescendentes no Brasil, comporta aspectos de ancestralidade e suas musicalidades oferecem rico potencial educacional. O método expositivo apoia-se em uma trajetória de pesquisa e na experiência de uma oficina pedagógica, a partir das quais discutem-se: aspectos da construção do instrumento; seu desenvolvimento histórico; questões filosóficas e educacionais. À guisa de conclusão, sintetizam-se os papéis que o berimbau adquiriu na Capoeira e suas contribuições para os processos educacionais.

Palavras-chave: Berimbau, instrumento musical, Capoeira, ancestralidade, processos educacionais.

RESUMEN

Este artículo analiza los sentidos y significados que el arco musical berimbau adquirió históricamente como principal instrumento de la Capoeira. La Capoeira, como práctica cultural conectada a la trayectoria de los afrodescendientes en Brasil, incluye aspectos de ancestralidad y sus musicalidades ofrecen un rico potencial educacional. El método expositivo se basa en una trayectoria de investigación y en la experiencia de un taller pedagógico a partir del cual se discuten: aspectos de la construcción del instrumento; su desarrollo histórico; cuestiones filosóficas y educacionales. A modo de conclusión, se sintetizan los papeles que el berimbau adquirió en la Capoeira y sus contribuciones a los procesos educativos.

Palabras clave: Berimbau, instrumento musical, Capoeira, ancestralidad. Procesos educativos.

ABSTRACT

This article analyzes the senses and meanings that the berimbau musical bow has historically acquired as the main instrument of Capoeira. As a cultural practice linked to the trajectory of African descendants in Brazil, Capoeira includes aspects of ancestry and its musicality offers rich educational potential. The expository method is based on a research trajectory and on the experience of a pedagogical workshop from which the following are discussed: aspects of the construction of the instrument; its historical development; philosophical and educational issues. In conclusion, the roles that berimbau acquired in Capoeira and its contributions to educational processes are summarized.

Keywords: Berimbau, musical instrument, Capoeira, Ancestry, Educational processes.

1 Espaço Transcultural Aruandê. Orcid: 0000-0003-1298-3756

2 Centro Cultural Capoeira Gunganagô. Orcid: 0000-0002-0096-2221

3 Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (PPGE/FE/UFG). Orcid: 0000-0001-8208-4583

Introdução

O berimbau, instrumento da família dos arcos musicais, é considerado o principal instrumento da roda da capoeira. A Capoeira, por sua vez, como prática cultural ligada à trajetória dos afrodescendentes no Brasil, carrega em si múltiplos sentidos, significados e possibilidades, que comportam aspectos de ancestralidade e resistência cultural, como as várias linguagens artísticas e rituais, mas, também, de potencial educacional.

Nosso desafio, neste artigo, é recuperar e sistematizar o percurso de reflexões que desenvolvemos coletivamente, na ocasião de uma oficina pedagógica, realizada durante o evento científico II Congresso Internacional *online* entre arte, cultura e educação: Reconexões da abordagem triangular no Ensino das Artes⁴.

O método expositivo que seguimos no presente artigo, portanto, procura recuperar o conjunto de temas que tratamos, com objetivos de apresentar ao público presente naquela ocasião os aspectos técnicos da construção do berimbau e seu desenvolvimento histórico, bem como, questões de caráter filosófico e educacional. Isso significa, também, que no seu método expositivo, o artigo procura manter o caráter dialógico com o qual trabalhamos, de tal forma que nossas vozes, como autores, e nossas produções no campo da arte, particularmente das musicalidades da Capoeira (OLIVEIRA, 2004; 2022; CÔRTE REAL, 2006) e da educação (LEITE 2017; 2019; CÔRTE REAL, 2006), se complementem e/ou problematizem os múltiplos sentidos e significados que o berimbau adquiriu historicamente, como principal instrumento musical da Capoeira.

Nosso ponto de partida naquela ocasião foi o convite a uma viagem pelos *Sentidos e significados do berimbau da/na Capoeira: construção e processos educacionais* – este instrumento que, para alguns, é conhecido como o Mestre da Capoeira, se confunde com a trajetória dos negros e das negras no Brasil, e representa as vozes daqueles e daquelas que muitas vezes têm suas vozes sufocadas. Portanto, apresentamos a seguinte questão problematizadora, que agora compartilhamos com o leitor ou leitora: mas, o que é o Berimbau, seria a cabaça, o arame, o caxixi e um pedaço de pau, como diz a letra de uma canção?

Nesse sentido, desenvolvemos, a título de introdução, o entendimento de que o berimbau adquire o mais alto significado no contexto da prática cultural da Capoeira. Pois este instrumento musical é a antena mais alta, no sentido que é capaz de capitar e veicular tanto dimensões da musicalidade, quanto aspectos históricos e rituais que remetem à ancestralidade da Capoeira.

Nosso objetivo neste trabalho é apresentar o berimbau sob diferentes perspectivas e concepções, em termos da sua construção, das suas funções e papéis na Capoeira, bem como os processos educacionais que se desenvolvem com sua presença no universo desta prática cultural.

A estrutura do berimbau e seu desenvolvimento histórico no universo da Capoeira

Inicialmente apresentaremos a estrutura e a constituição física do berimbau, que, como dissemos, é um instrumento da família dos arcos musicais. Este instrumento é constituído pelos seguintes elementos, que serão detalhados a seguir: verga; cabaça; arame; rami; couro; baqueta; dobrão; caxixi. Na figura 1 temos a representação do instrumento musical. O berimbau é estruturado da seguinte forma: a madeira (verga) tem aproximadamente sete palmos de comprimento e 25mm de diâmetro; é arqueada com um arame de aço e em uma das extremidades é presa uma cabaça (ou porongo), que faz o papel de caixa sonora (SHAFFER, 1977). O som é obtido através de uma baqueta de madeira – tradicionalmente usa-se a ticum – ou bambu, e um dobrão de bronze (PIERRY, 2018), a partir dos quais o executante realiza movimentos percussivos, ora alternados, ora simultâneos em direção à corda. A função do dobrão é fazer a divisão do som e da baqueta produzir o ritmo. Complementando o instrumento, o caxixi (espécie de chocalho) é segurado na mesma mão da baqueta, para harmonização sonora e marcação do ritmo (GALLO, 2012).

Na continuidade trabalharemos, em separado, cada uma das partes ou elementos constitutivos que, em conjunto, formam o arco musical da Capoeira. Por tratar-se o berimbau de um instrumento musical que adquire um formato e uso muito particular no universo da Capoeira, ao longo da apresentação da sua estrutura sinalizaremos, direta ou indiretamente, assim como fizemos na oficina referida, apontamentos que poderão servir para a construção artesanal do instrumento e seu uso em processos pedagógicos. Na medida em que apresentamos a estrutura e evolução do instrumento, discutiremos questões filosóficas, culturais e históricas relacionadas ao desenvolvimento da Capoeira, como prática cultural ligada à trajetória dos afrodescendentes no Brasil.

A verga (madeira) constituiu parte fundamental do corpo do instrumento musical que estamos analisando. Sua constituição deve observar determinadas características que visam a contribuir tanto para a durabilidade do instrumento, como participa, junto com a corda de arame e com a cabaça, na sua capacidade de emissão e ressonância do som (FALCÃO e OLIVEIRA, 2022).

No processo de confecção do berimbau, devemos observar que a verga necessita comportar quatro características ou adjetivos

4 O evento foi realizado de 19 e a 28 de outubro de 2021, totalmente virtual, e foi organizado pela Universidade Federal de Goiás e outras instituições parceiras



Figuras 1. berimbau de barriga completo

fundamentais, as quais requerem que sejam: retas, leves, flexíveis e fortes ou valentes, como chamamos na capoeira. A verga deve, pois, ter a flexibilidade para ser envergada (adquirindo forma curva); mas, também, ter força suficiente pra retesar o arame ou corda de aço que, sendo percutida, produz o som do instrumento. Ao afirmarmos que as vergas devem conter essas quatro características, excluimos dessa busca centenas de tipos de madeiras. A título de exemplificação do que estamos destacando, um galho de goiabeira, árvore frutífera comum em várias regiões do Brasil, é forte ou valente, mas tem como características o excesso de peso e seus galhos não são retos o suficiente. Essas características dificultariam a construção do instrumento, bem como segurá-lo e executá-lo por longos períodos de tempo, como acontece nas rodas de capoeira.

Não obstante, há aspectos da cultura de origem africana pouco percebidos por nossa sociedade e que, em geral, são mais evidentes para quem a vive. Isso significa que quem compreende, por exemplo, os meandros das religiões de matrizes africanas, é quem faz parte do seu universo. O mesmo ocorre no universo da Capoeira, ou mais especificamente do berimbau, pois, para quem vive o seu universo cultural, o instrumento carrega sentidos e significados de uma ancestralidade que tem a ver com as reminiscências da trajetória de luta e resistência dos negros ao longo de sua história.

O Berimbau chegou ao Brasil pelas mãos do africano no bojo de conhecimentos que englobariam a concepção do arco musical. Esse conhecimento foi adaptado ao novo ambiente, à nova geografia e foi recriado, como instrumento, em um processo de resistência cultural. Portanto, o berimbau é a resignificação da ancestralidade do arco musical, trazida pelo africano e dinamizada ao longo dos tempos. Nesse sentido, antes de se chamar berimbau, o instrumento recebeu denominações como, por exemplo, urucungo, rucungo, burumbumba, gunga, entre outros (FALCÃO e OLIVEIRA, 2022; SHAFFER, 1977; ANDRADE, s.d.).

A partir dos anos de 1.900, com a chegada do automóvel no

Brasil, os capoeiristas passam a retirar o arame de aço dos pneus e a usá-lo como corda do instrumento (HISTÓRICO, 2021; METAL, 2021). Esse processo representou uma mudança significativa, posto que, até então, a corda do instrumento era confeccionada com cipó de Imbé ou com tripa de animal trançada, como existe até hoje em alguns lugares do mundo.

Com a incorporação do arame de aço ao instrumento foi necessário, então, promover mudanças na forma de sua execução, o que foi possível com o uso de um artefato que chamamos de Dobrão (PIERRY, 2021). Este, ao que consta, consiste em uma moeda de ouro que era confeccionada no Brasil, mas que somente era usada pela corte portuguesa. Antes da introdução do arame, quando a corda era ainda confeccionada pelo cipó, o instrumento era tocado com utilização do dedo para se obter os diferentes sons.

Como exemplo, podemos citar o arco musical, denominado de malunga, usado na Índia, onde foi introduzido pelos africanos e aí difundido por seus descendentes. Esse arco musical, aparentemente, se assemelha ao nosso berimbau da Capoeira. Trata-se do malunga, o qual é confeccionado com corda de tripa de animal e sua verga de madeira se assemelha ao bambu, mas, diferente deste, seu interior é sólido, o que sugere tratar-se de madeira não existente no Brasil. O Malunga tem uma cabaça acoplada à verga da mesma maneira que no berimbau, mas presa de forma diferente; diferente do nosso, é tocado com o dedo, pois, como citado anteriormente, a sua corda não é de arame de aço, conforme adaptação realizada no Brasil (SHAFFER, 1977; FALCÃO e OLIVEIRA, 2022). Essas adaptações ocasionaram o surgimento do berimbau, que deixou de ter a configuração de seu antecessor urucungo, aqui chegado com negros escravizados, e que teve a introdução do dobrão, por causa da corda de aço, transformando-se, assim, em outro instrumento. Nessa configuração anterior também havia a presença de um chocalho na mão do executante, mas era o caxixi, que passou a ser utilizado no berimbau da Capoeira (GALLO, 2012).

O caxixi se faz presente em outros universos culturais, como nas religiões, tais quais o Candomblé e a Umbanda, assim como é utilizado por percussionistas em música popular, como um instrumento específico. O único espaço sociocultural, porém, em que aparece como coadjuvante de outro instrumento é junto ao berimbau da Capoeira. A presença do caxixi junto ao berimbau, como parte constitutiva do instrumento, pode ter contribuído para sua difusão em terras brasileiras. Essa configuração faz com que, hoje, seja inconcebível, no universo da Capoeira, a execução do berimbau sem a presença do caxixi. Já no caso do seu antecessor – Malunga –, esse chocalho adquiriu formas e funções totalmente diferentes das do nosso berimbau, cujo uso exerce papel na dinâmica de desenvolvimento dos rituais da roda de Capoeira, contribuindo para a codificação dos andamentos dos diferentes tipos de jogos, de toques e de mensagens. Por outro lado, no instrumento antecessor do berimbau, o Malunga, o chocalho é usado para fins religiosos. Na Índia, os sacerdotes *Siddis* usam esse instrumento para benzer as pessoas nas ruas, fazem rezas de proteção etc. Há, nesse caso, um uso religioso do instrumento que, talvez, possa ter influenciado o lado místico, filosófico e ancestral do nosso berimbau. Por essa conotação e esse ar místico, o instrumento é venerado no mundo da capoeira, não necessariamente por uma visão religiosa, mas por carregar essa aura mágica e ancestral que lhe é atribuída pela associação à trajetória e memória dos africanos no Brasil. Nessa linha de raciocínio, podemos considerar que existem outras lutas afrodescendentes ou africanas que usam instrumentos musicais no seu desenvolvimento, mas que geralmente são tambores. Nenhuma outra luta ou arte marcial, além da Capoeira, usa o arco musical berimbau, o que corrobora com a hipótese de que o berimbau teve seu processo de desenvolvimento e assumiu uma configuração particular no Brasil, sendo, portanto, um instrumento brasileiro, pouco conhecido pela sociedade brasileira e que possui uma ancestralidade africana que deve ser lembrada (FALCÃO e OLIVEIRA, 2022).

No processo de construção do instrumento que, inclusive, na Capoeira, tem uma dimensão pedagógica, é necessário estabelecer uma conexão com a natureza. O berimbau é lago vivo, possui uma alma viva, como diriam os capoeiristas. Buscamos na natureza a madeira para sua criação. Se observarmos a madeira, no sentido original da sua existência na natureza, veremos que se trata de algo profundo. Da mesma forma, quando somos levados pensar o couro, que é colocado em cima da verga para sua proteção, observamos uma vida transformada, pois o couro foi transformado em um disco para ser colocado sobre a verga. Esse processo faz alusão à transformação da vida no nascimento/produção do instrumento (LEITE, 2017; 2019).

O arame, por sua vez, que é a corda do instrumento, foi integrado ao berimbau graças a um processo de evolução tecnológica e industrial. Portanto, seu uso tem a ver o conhecimento do aço e da própria mineração, cujo conhecimento histórico atesta ter sido do conhecimento dos negros desde África.

Quando pensamos na parte ornamental do berimbau, por meio da pintura, temos que entender todo o processo químico de desenvolvimento das tinturas e do verniz. Da mesma forma o sisal, ou rami, que usamos também são cordas cuja matéria prima é extraída da natureza. E não é só uma extração da natureza. Muitas mãos participam deste processo. Para confeccionar o instrumento precisamos de ferramentas: uma faca e uma serrinha, que remetem à capacidade humana de construir processos a partir dessa interação. Esses aspectos da construção do instrumento remetem ao seu aspecto físico, mas abrem margem para refletirmos sobre as dimensões transcendentais e ancestrais do berimbau.

Na constituição da bateria (ou orquestra) da roda de Capoeira, formada por três berimbaus, gunga, médio e viola, cada um possui uma função específica – como se pode ver na diferença de tamanhos de instrumentos, na figura 2. O gunga é quem comanda o toque que conduz a roda como um todo e também o próprio o jogo. É ele quem dá o ritmo e os demais berimbaus e instrumentos são conduzidos por ele. O médio acompanha o toque principal, via de regra fazendo um toque invertido (contratempo) ao gunga, enquanto o viola faz o floreio, exercendo a função de berimbau solista (SHAFFER, 1977; CARNEIRO, 1975).

Figura 2. conjunto de três berimbaus



Essa configuração da formação da bateria da Capoeira, no que se refere à presença de três berimbaus, consiste em uma informação musical recebida de outra fonte afro-brasileira, pois estabelece relação de analogia aos preceitos estruturais musicais do Candomblé. Não obstante, ainda que a Capoeira não seja uma prática religiosa, recebeu informações de rituais distintos, advindas de capoeiristas que conviviam num universo de intensas trocas culturais e que participavam do candomblé, cultuavam também a religião católica e participavam das pescas da puxada de rede, praticavam o samba de roda, a dança do maculelê etc. Essas pessoas traziam os seus conhecimentos musicais e ritualísticos para dentro da capoeira, sem pretenderem levar a religião para dentro da Capoeira, pois cada capoeirista tem liberdade de expressão religiosa. Mas essa formatação dos três berimbaus veio da melodia e estrutura que é usada no candomblé com a formação de três atabaques, denominados de rum, rumpi e rê, os quais têm timbres e funções diferentes. Com o intuito de não caracterizar a capoeira como religião, manteve-se a formação com os três berimbaus, mas executados em sentidos contrários aos do candomblé (CARNEIRO, 1975). Ou seja, na capoeira o berimbau viola (agudo) toca livre em solo, o berimbau médio faz um toque contrário ao do gunga (grave) e faz a marcação rítmica básica do toque – enquanto no candomblé esses papéis são feitos de forma invertida do agudo para o grave –, ficando o atabaque agudo responsável pela marcação e o mais grave pelo solo.

Pelo que vimos, pode-se considerar o berimbau como um instrumento ancestral que tem suas raízes mais profundas no arco musical africano, um dos instrumentos mais antigos da humanidade. Sua conexão à ancestralidade se dá por meio da história de resistência do povo africano escravizado no Brasil. O berimbau é o símbolo desta resistência sociocultural e sua voz se destaca, no universo da Capoeira, como Mestre maior e portador de uma memória ancestral.

Sentidos e significados do berimbau na Capoeira e seus processos educacionais

Nesta parte do artigo apresentaremos reflexões sobre a presença do berimbau no nosso trabalho como pesquisadores e educadores de Capoeira, bem como analisaremos seus processos educacionais neste universo cultural.

É preciso considerar que a metodologia de ensino do berimbau e a sua abordagem didático-pedagógica pode variar de Mestre para Mestre ou mesmo entre diferentes linhagens de Capoeira. Em nossas experiências, partimos de uma abordagem que prima por uma visão que destaca a complexidade deste instrumento. É possível, por meio de uma visão dinâmica e dialógica (FREIRE, 1987), apresentar os diferentes tipos de instrumento. As aulas práticas, muitas

vezes, podem dar lugar à manipulação necessária para a execução do instrumento, que inicia pelo ensino de como segurá-lo e equilibrá-lo. O aprendizado envolve o manuseio do dobrão, que funciona junto à corda de arame, como uma espécie de paleta responsável pela obtenção de diferentes sonoridades, que o educando de Capoeira vai aos poucos experimentando. Nesse processo, incluem-se a aprendizagem de como se segura a baqueta e os movimentos de aproximar e afastar a cabaça/caixa de ressonância da região abdominal do executante formando o movimento responsável pela denominação berimbau de barriga. Esses movimentos são estudados e praticados em aulas coletivas, com a orientação do(a) Mestre ou educador(a), mas também são treinados individualmente, em um processo de observação e imitação, que por vezes tem sua aprendizagem consolidada na participação da roda de Capoeira. A aprendizagem desses movimentos permite ao capoeirista desenvolver os toques, que são as sequências rítmico-sonoras. Em combinações, os movimentos alternados entre baqueta, dobrão, caxixi e a aproximação ou afastamento da caixa de ressonância da barriga do executante, definem as sonoridades e andamentos característicos da musicalidade da Capoeira. Alguns dos toques de berimbau na Capoeira recebem denominações como: São Bento Pequeno, São Bento Grande e Angola. Existem, ainda, outros toques de igual importância e mesmo aqueles criados como uma espécie de marca pessoal por alguns Mestres ou Mestras de Capoeira (SHAFFER, 1977; CÔRTE REAL, 2006).

É fundamental no trabalho educativo e filosófico da Capoeira, a presença da musicalidade da qual o berimbau é parte fundamental. Embora a Capoeira possa ser percebida por meio de movimentos e gestos característicos, como a chamada ginga, se nos restringirmos aos seus golpes poderíamos estar diante de qualquer arte marcial. São os movimentos da ginga ao som do berimbau que identificam a Capoeira. Por exemplo, o toque de Angola, caracterizado por um andamento mais para lento, pelo lamento e pela melancolia dos cantos denominados de ladainhas e corridos. No processo de ensino-aprendizagem, é necessário destacar, quando se trata da ladainha, esta parte filosófica e histórica, para que os educandos percebam que não se trata apenas de um canto lento, mas que tem relação com rezas ou louvações e sua forma de lamento evoca uma conexão com os antepassados, com os Mestres que já partiram, assim como uma filosofia de resistência da própria Capoeira. No desenvolvimento do ritual da roda de Capoeira, assim como no processo pedagógico, após a ladainha, passamos para o corrido, que é também chamado de canto de pergunta e resposta. Nesse caso, podemos passar para outro toque de berimbau, que é mais cadenciado e é chamado de São Bento Pequeno. A finalidade da execução – e do próprio ensino – desses diferentes toques é demonstrar que eles

têm características e funções próprias, que representam uma codificação a ser evidenciada. Portanto, os toques de Berimbau não são apenas um fundo sonoro para se jogar capoeira. Eles trazem e apresentam, por si só, para os participantes do ritual da roda de Capoeira, a significação do tipo de jogo a ser desenvolvido, assim como indicam o tipo de música a ser cantada. Isso tudo representa um conjunto de aprendizagens que os educandos de Capoeira devem desenvolver e colocar em prática no momento da roda de Capoeira, que é um fazer coletivo e depende do envolvimento dos seus participantes (CÔRTE REAL, 2006).

Cumpra-se destacar que o canto corrido é herança da cultura africana, vinda dos cantos de trabalho dos Vissungos. Eles eram feitos como cantos respostas na colheita do algodão, no amado do milho, do café etc. Todas essas cantorias eram feitas para dar ritmo ou para se manter uma conversa cotidiana. Existiam os grupos de carregadores, que se chamavam “cantos” e executavam trabalhos específicos, como de carregadores de água. Os carregadores de piano, por seu turno, eram um grupo de seis pessoas que colocavam um piano na cabeça e o transportava de acordo com um ritmo cantado por um Mestre puxador. Dessa forma, o Mestre puxador seguia ao lado de fora do grupo, cantando sobre um ritmo improvisado, enquanto os de dentro repetiam em forma de coro (C.f. ANDRADE, s.d.; FALCÃO e OLIVEIRA, 2022).

Desta forma, podemos ver que o berimbau não é apenas a cabaça, o arame e um pedaço de pau, como poderia sugerir a letra da canção que citamos no início deste trabalho. Ele é uma complexidade como instrumento musical que, simbolicamente, adquire múltiplos sentidos e significados no mundo da Capoeira. Sua existência, portanto, tem um sentido de ancestralidade, a qual evoca a memória dos antepassados que nos legaram esse instrumento.

Nessa perspectiva, o berimbau, assim como a própria Capoeira e a vida, deveria ser olhado de forma ampla, mas somos educados para “simplificar” e reduzir o que é complexo, em função de uma visão cartesiana, reducionista e determinista. Por isso, buscamos como premissa a transdisciplinaridade, que é o que está entre, além e através das disciplinas (LEITE, 2017; 2019). Procuramos refletir sobre o que está entre, através e para além do berimbau, o que dá esses múltiplos sentidos a este instrumento. Primamos pela complexidade, não só na cultura popular, mas também na cultura acadêmica, a partir deste olhar de integração entre conhecimentos. Os conhecimentos são essenciais e fundamentais para dar sentido e compreensão à nossa própria existência e do mundo em que vivemos. E o berimbau, até por sua origem e história, carrega em si a semente da complexidade.

O conceito de transdisciplinaridade nos remete aos estudos

que fizemos a partir de Edgar Morin (C.f. LEITE, 2017; 2019), para enxergar o mundo da capoeira com outro olhar. Essa abordagem traz uma perspectiva para o processo de formação dos educandos e educandas de capoeira, no sentido de problematizar a visão simplificadora da realidade, do outro e de si mesmo em relação à prática cultural da Capoeira e ao mundo. Primamos pela existência de vários níveis de conhecimento, de saberes e entendimentos, inclusive do próprio berimbau, o que aponta para superação da discriminação do saber do outro, diante da compreensão de que existem saberes e conhecimentos diferentes.

A Capoeira, para nós, é um *lôcus* de conhecimento que descortina reflexões, inclusive de caráter sociológico e histórico acerca da nossa própria formação social, para a compreensão da ideia de brasilidade e da presença dos negros afrodescendentes nesse processo; contrapondo ideias tradicionalmente reproduzidas a partir das interpretações clássicas de autores como Gilberto Freyre (2002) e Sergio Buarque de Holanda (2002), que transparecem a possibilidade de um país de boa convivência entre os diferentes grupos étnicos.

Considerações finais

Neste artigo expusemos reflexões relacionadas à evolução do arco musical, berimbau de barriga, como instrumento musical que, em terras brasileiras, adquiriu uma configuração e papéis específicos ligados à trajetória dos negros no Brasil, a partir da formação social escravista. Essa trajetória possibilita não só a compreensão de que o berimbau, conforme o conhecemos, possuiu uma configuração tipicamente brasileira, mas que a sua evolução junto à trajetória dos afrodescendentes fez com que o instrumento adquirisse sentidos e significados que lhe conferem uma memória ancestral, fortemente reconhecida e exaltada no universo cultural da Capoeira.

No que diz respeito aos seus processos educacionais, o caminho que traçamos permite argumentar que o berimbau, como instrumento musical característico da Capoeira e tipicamente brasileiro, estabelece um rico potencial a ser explorado. A análise e realização do processo de construção do instrumento musical pode permitir, aos educadores e educadoras de Capoeira ou mesmo aos professores e professoras responsáveis pelo ensino de artes, música e história ou outras disciplinas, nas escolas, refletirem, junto com seus educandos(as), sobre os aspectos pertinentes à sua relação com a natureza, no uso das madeiras; às questões artístico-musicais, envolvidas na ornamentação e execução do instrumento; mas, especialmente, aspectos históricos e mesmo filosóficos, pelo fato de o berimbau fazer parte da cultura dos afrodescendentes e, portanto, representar a trajetória de luta, de resistência cultural e as contribuições

dos negros e das negras para a formação do(s) patrimônio(s) cultural(is) brasileiro(s) a partir da diáspora causada pela formação social escravista.

Referências

Andrade, M. Berimbau. (s. d.) In Obras completas de Mário de Andrade. *Música, doce música*. São Paulo: Martins.

Carneiro, E. (1975). Capoeira. *Cadernos de Folclore 1*. Rio de Janeiro: Departamento de Assuntos Culturais/FUNARTE/SEC/MEC.

Corte Real, M. P. (2006) *As musicalidades das rodas de capoeira: diálogos interculturais, campo e atuação de educadores*. (Tese de Doutorado em Educação). Florianópolis: Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Falcão, J. L. C; Oliveira, M. D. de. (2021). Do arco musical primitivo ao berimbau de barriga: a trajetória do instrumento mor da capoeira. *RIDPHER Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*. Campinas, SP, 7(00). DOI: Recuperado de: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/15788>.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17 ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Freyre, G. (2002). Casa-grande & senzala. *Intérpretes do Brasil* (2a ed.). Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 121-645.

Gallo, P. M. (2012). *Caxixi: Um estudo do instrumento afro-brasileiro em práticas musicais populares na região de Salvador-BA*. (Dissertação de Mestrado em Música). Salvador: Escola de Música da Universidade Federal da Bahia.

Histórico do desenvolvimento do pneu. (2021) Michelin Goodyear. Recuperado de: <http://www.recauchutagemonline.com/O%20Pneu.html>.

HOLANDA, S. B. (2002). Raízes do Brasil. In: *Intérpretes do Brasil*. (2a ed., Vol. 3), pp. 899-1101. Rio de Janeiro: Nova Aguilar.

LEITE, L.F.A. *Desafios pedagógicos na construção de uma escola de capoeira transdisciplinar*. Florianópolis, 2017.

LEITE, L. F. A. (2019) *Roda Partida: capoeira tem essência?* FRANCO, P. V. (Org.). Florianópolis.

Recicloteca. (2017) *Metal: história, composição, tipos, produção e reciclagem*. Recuperado de: <http://www.recicloteca.org.br/material-reciclavel/metal/>.

Oliveira, M. D. de. (2022) *O canto do Capoeira*. (V. 2, CD musical). Florianópolis.

OLIVEIRA, M.D. de. (2004) *O canto do Capoeira*. (V. 1, CD musical). Florianópolis.

Pierry, P. (2018). *20.000 réis: O dobrão brasileiro*. Recuperado de: <https://collectgram.com/blog/20000-reis-o-dobrao-brasileiro/>.

Shaffer, K. (1977). *O Berimbau de barriga e seus toques*. Ministério de Educação e Cultura: Secretaria de Assuntos Culturais, Fundação Nacional de Arte, Instituto Nacional do Folclore.



"Oxum"
Vone Petson

ABORDAGEM TRIANGULAR: CONEXÕES EPISTEMOLÓGICAS

ABORDAJE TRIANGULAR: CONEXIONES EPISTEMOLÓGICAS

TRIANGULAR APPROACH; EPISTEMOLOGICAL CONNECTIONS

Ana Amália Tavares Bastos Barbosa

AEP – Arteducação Produções

Currículo lattes: 9140964099490664

ORCID: 0000-0001-7848-8550

José Minerini Neto

Pesquisador independente

Currículo lattes: 6031242208088301

ORCID: 0000-0001-9190-6307

RESUMO

Apresentamos um painel com conexões epistemológicas com a Abordagem Triangular para o Ensino e a Aprendizagem da Arte, sistematizado por Ana Mae Barbosa. O texto que o acompanha tem por objetivo explicar como pensamos e organizamos esse painel, que é seguido por sugestões bibliográficas para aprofundamento e novas conexões com as epistemologias que o compõem.

Palavras-chave: Ensino da Arte; Abordagem Triangular; Conexões Epistemológicas.

RESUMEN

Presentamos un panel con conexiones epistemológicas con el Abordaje Triangular para la Enseñanza y el Aprendizaje del Arte, sistematizado por Ana Mae Barbosa. El texto que lo acompaña tiene como objetivo por explique cómo pensamos y organizamos este panel, seguido de sugerencias bibliográficas para profundizar y nuevas conexiones con las epistemologías que lo componen.

Palabras clave: Enseñanza del Arte; Abordaje Triangular; Conexiones Epistemológicas.

ABSTRACT

We present a panel with epistemological connections with the Triangular Approach to the Teaching and Learning of Art, organized by Ana Mae Barbosa. The accompanying text aims to present how we think and explain this panel, which is followed by bibliographic suggestions for deepening and new connections with the epistemologies that compose it.

Keywords: Art Teaching; Triangular Approach; Epistemological Connections.

No ano em que se completam 30 anos da primeira publicação da Abordagem Triangular para o Ensino e a Aprendizagem da Arte¹, estabelecemos nesse texto conexões epistemológicas com os três eixos dessa abordagem, sistematizada por Ana Mae Barbosa.

Entendendo epistemologia como o conhecimento em si, selecionamos itens que se relacionam com os eixos da referida abordagem, que, segundo Ana Mae:

[...] deriva de uma dupla triangulação. A primeira é de natureza epistemológica, ao designar os componentes do ensino/aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas, quais sejam: criação (fazer artístico), leitura da obra de arte e contextualização. A segunda triangulação está na gênese da própria sistematização, originada em 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.²

A opção aqui é estabelecer conexões com a primeira triangulação descrita por Ana Mae em um painel epistemológico (Fig. 01). Selecionamos áreas de conhecimento e procedimentos que se relacionam com o contextualizar, o fazer e o ler obras de arte e demais imagens, que, por sua vez, se relacionam com a teoria aberta capaz de estimular ao leitor que faça outras conexões. Segundo Paulo Freire:

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, aos seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da abertura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica: a boniteza que há nela como viabilidade de diálogo. A experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas.³

Paulo Freire escreveu sobre a abertura e curiosidade como fundamentais na prática docente no livro *Pedagogia da Autonomia* e é justamente essa postura que propomos aqui, pois a complexidade da Abordagem Triangular permite articular os itens e áreas de conhecimento apresentados, repeti-los em mais de um dos eixos ou mesmo inserir novos, de modo que cada um estabeleça suas próprias conexões epistemológicas.

As escolhas que fizemos partiram das artes visuais, que é área que dominamos. Entretanto, muitas outras conexões podem ser feitas com a dança, a música, o teatro e toda a vastidão de hibridismos da arte contemporânea.

1 Barbosa, Ana Mae (1991). *A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva.

2 Babosa, Ana Mae (1998). *Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular*. In: _____. *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 33 - 34.

3 Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 135 - 136.

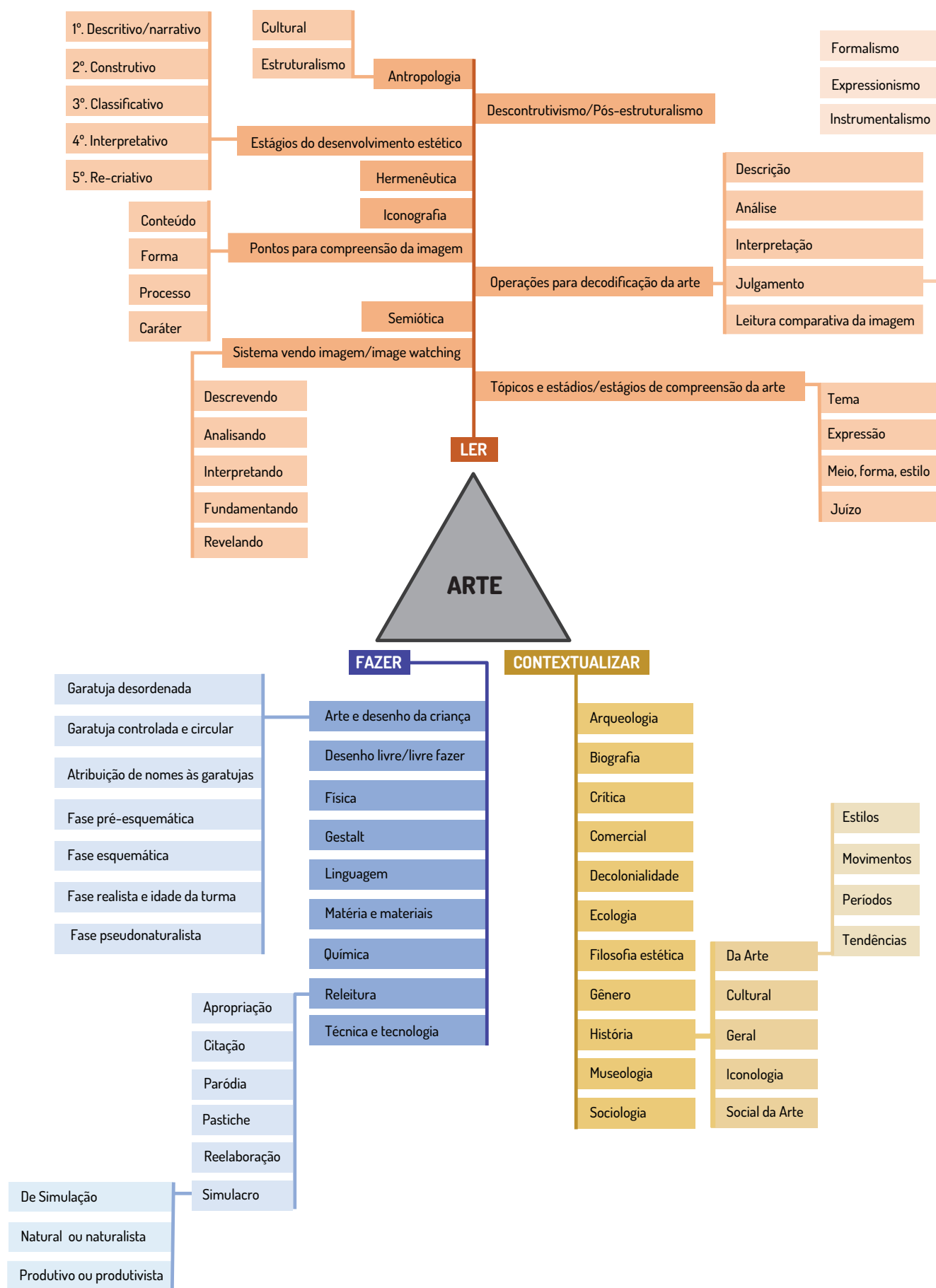


Figura 1. Abordagem triangular: painel epistemológico (design gráfico: Gerson Tung)

A seguir apresentamos sugestões de textos (Fig. 2, 3 e 4) para cada item apresentado no referido painel, todos com informações detalhadas nas referências bibliográficas que estão ao final, as quais também se portam de modo aberto, pois muitos outros livros podem ser inseridos.

CONTEXTUALIZAR
<p>Arqueologia (FUNARI, 2003)</p> <p>Biografia (vários autores, vários artistas)</p> <p>Crítica (BERTOLI, STIGGER, 2008)</p> <p>Comercial (TRIGO, 2009)</p> <p>Decolonialidade (BALLESTRIN, 2013)</p> <p>Ecologia (BARBOSA, 1998, p. 79 – 135)</p> <p>Filosofia estética (NUNES, 2016)</p> <p>Gênero (DIAS in BARBOSA, 2005, p. 277 – 291; HOLLANDA, 2018)</p> <p>História da arte (ARGAN, 2005, p. 13 – 72; GOMBRICH in WOODFIELD 2012, p. 355 - 368)</p> <p>História cultural (BURKE, 2021; CLIFFORD, 1994; GOMBRICH in WOODFIELD, 2012, p. 381 – 399)</p> <p>História geral (vários autores)</p> <p>História: Iconologia (CHANDA in BARBOSA, 2005, p. 74 – 77; PANOFISKY, 1995)</p> <p>História social da arte (BARCINSKI, 2014; GOMBRICH in WOODFIELD, 2012, p. 369 – 380; HAUSER, 1998.)</p> <p>Museologia (AMÁLIA, MINERINI, 2022)</p> <p>Sociologia (BASTIDE, 1979)</p>

Figura 2. Sugestões bibliográficas para o eixo Contextualizar da Abordagem Triangular.

FAZER
<p>Arte e desenho da criança (BRITAIN, LOWENFELD, 1977)</p> <p>Desenho livre/livre fazer (BARBOSA, 1985, p. 44 – 46; FRANGE, 2001; READ, 2013; STERN, 1977)</p> <p>Gestalt (DONDIS, 2015; ARNHEIM, 2016)</p> <p>Física (cinemática; dinâmica; mecânica; óptica etc; vários autores)</p> <p>Linguagem (AGUIAR, 2004)</p> <p>Matéria e materiais (vários autores)</p> <p>Releitura (BARBOSA in BARBOSA, 2005, p. 143 – 149; MINERINI NETO in AZEVEDO, CUNHA, 2017, p. 258 – 268)</p> <p>Técnica e tecnologia (vários autores)</p> <p>Química (MEYER, 2016)</p>

Figura 3. Sugestões bibliográficas para o eixo Fazer da Abordagem Triangular.



Figura 4. Sugestões bibliográficas para o eixo Ler da Abordagem Triangular.

Seguindo com a ideia de teoria aberta para estabelecer conexões epistemológicas com a Abordagem Triangular, sinta-se convidada e convidado para dar continuidade e fazer as suas conexões. O que você mudaria? O que você retiraria ou acrescentaria?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, Vera Teixeira de (2004). O verbal e o não verbal. São Paulo: UNESP.
- Amália, Ana, Minerini, José (2022). Arte-educação em museus, centros culturais e teatros. São Paulo: SENAC.
- Argan, Giulio Carlo (2005). A história da arte. In: ARGAN, Giulio Carlo. História da arte como história da cidade. São Paulo: Martins Fontes, 13 - 72.
- Arnheim, Rudolf (2016). Arte e percepção visual: uma psicologia criadora. São Paulo: Cengage Learning Edições.
- Ballestrin, Luciana (2013). América Latina e o giro decolonial. In: Revista Brasileira de Ciência Política. Brasília: Universidade de Brasília. Instituto de Ciência Política, nº. 11, s/p. Recuperado de <https://www.scielo.br/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhw/>
- Barbosa, Ana Amália (2005). Releitura, citação, apropriação ou o quê? In: Barbosa, Ana Mae (org.). Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 143 - 149.
- Barbosa, Ana Mae (1985). Livre-expressão e modernismo. In: Barbosa, Ana Mae. Teoria e prática da Educação Artística. São Paulo: Cultrix, 44 - 46.

- Barbosa, Ana Mae (1991). A imagem no ensino da arte: anos 80 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva.
- Barbosa, Ana Mae (1998). A ecologia da diversidade. In: BARBOSA, Ana Mae. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte, C/ Arte, 79 - 135.
- Barbosa, Ana Mae (1998). Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. In: _____. Tópicos Utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 33 - 34.
- Barcinski, Fabiana Werneck (org.) (2014). Sobre arte brasileira: da Pré-história aos anos 1960. São Paulo: SESC.
- Bastide, Roger (1979). Arte e sociedade. São Paulo: Editora Nacional.
- Bertoli, Mariza, Stigger, Veronica (org.) (2008). Arte, crítica e mundialização. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado.
- Brittain, W. Lambert, Lowenfeld, Viktor (1977). Desenvolvimento da capacidade criadora. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- Burke, Peter (2021). O que é história cultural? Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Clifford, James (1994). Colecionando arte e cultura. In: Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Brasília: IPHAN, nº 23, 69 – 89. Recuperado de http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/RevPat23_m.pdf
- Castro, Celso (org.) (2016). Textos básicos de antropologia. Rio de Janeiro: Zahar.
- Chanda, Jacqueline (2005). Teoria crítica em História da Arte: novas opções para a prática de Arte/Educação. In BARBOSA, Ana Mae. Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 74 - 77.
- Dias, Belidson (2005). Entre arte/educação multicultural, cultura visual e teoria Queer. In Barbosa, Ana Mae (org.). Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 277 - 291.
- Dondis, Donis A (2015). Sintaxe da linguagem visual. São Paulo: Martins Editora.
- Feldman, Edmund Burke (2001). *Becoming human through art*. Apud Barbosa, Ana Mae. Método comparativo de análise de obras de arte. In: Barbosa, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 43 - 50.
- Feldman, Edmund Burke (sem data). *Becoming human through art; Aesthetic experience in the school*. Apud Pedrosa, Sebastião. Aprendendo a ver arte com imagens de Eckhout. Recuperado de <https://livrozilla.com/doc/1574638/texto-de-sebastiao-pedrosa-aprendendo-a-ver-arte-com>
- Funari, Pedro Paulo (2003). Arqueologia. São Paulo: Contexto Universitário.
- Frange, Lucimar Bello (2001). Noemia Varela e a arte. Belo Horizonte: C/ Arte.
- Gadamer, Hans-Georg (2010). Hermenêutica da obra de arte. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Gombrich, Ernest (2012). Abordagens à história da arte: três pontos para discussão. In: Woodfield, Richard (org.). Gombrich essencial: textos selecionados sobre arte e cultura. Porto Alegre: Bookman, 355 – 368.
- Gombrich, Ernest (2012). A história social da arte. In: Woodfield, Richard (org.). Gombrich essencial: textos selecionados sobre arte e cultura. Porto Alegre: Bookman, 369 - 380.
- Gombrich, Ernest (2012). Em busca da história cultural. In: Woodfield, Richard (org.). Gombrich essencial:

textos selecionados sobre arte e cultura. Porto Alegre: Bookman, 381 - 399.

Hauser, Arnold (1998). História social da arte e da literatura. São Paulo: Martins Fontes.

Hollanda, Heloísa Buarque de (2018). Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade. São Paulo: Companhia das Letras.

Housen, Abigail (2003). The eye of the beholder: measuring aesthetic development. Apud Rossi, Maria Helena Wagner. A compreensão do desenvolvimento estético. In: Pillar, Analice Dutra (org.). A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 25 - 35.

Lévi-Strauss, Claude (2017). Antropologia estrutural. São Paulo: Ubu.

Meyer, Ralph (2016). Manual do artista de técnicas e materiais. São Paulo: Martins Editora.

Minerini Neto, José (2017). Abordagens triangulares: reflexões sobre a aprendizagem triangular da arte. In: Azevedo, Fernando Gonçalves de e Cunha, Fernanda Pereira da (org.). Revista GEARTE: Abordagem Triangular: territórios e perspectivas arte/educativas. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 4 nº 2, 258 - 268. Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/71899>

Nunes, Benedito (2016). Introdução à filosofia da arte. São Paulo: Loyola.

Ott, Robert William (1999). Ensinando crítica nos museus. In: Barbosa, Ana Mae (org.). Arte-educação: leituras no subsolo. São Paulo: Cortez, 113 - 141.

Panofsky, Erwin (1995). Estudos de iconologia: temas humanísticos na arte do renascimento. Lisboa: Estampa.

Parsons, Michael J (1992). Compreender a arte: uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo. Lisboa: Presença.

Pena, Antonio Gomes (2000). Introdução à epistemologia. Rio de Janeiro: Imago.

Read, Herbert (2013). Educação pela arte. São Paulo: Martins Fontes.

Santaella, Lucia (2017). Semiótica aplicada. São Paulo: Cengage Learning Edições.

Stern, Arno (1977). Iniciação à educação criadora. Lisboa: SOCICULTUR.

Taylor, Rod (sem data). *Educating for Art - Critical Response and Development*. Apud Pedrosa, Sebastião. Aprendendo a ver arte com imagens de Eckhout.

Recuperado de <https://livrozilla.com/doc/1574638/texto-de-sebasti%C3%A3o-pedrosa-aprendendo-a-ver-arte-com>

Trigo, Luciano (2009). A grande feira: uma reação ao vale-tudo na arte contemporânea. Rio de Janeiro: Record.



"Tributo à Da Vinci"
Marina Boaventura

Ensaio Visual: um convite para coabitar territórios

Pablo Marquinho Pessoa Pinheiro
Rita Inês Petrykowski Peixe

Ao partir da premissa de que um ensaio visual supõe experiências de visualidades que transbordam, para além do sentido da experimentação perceptiva de habilidades visuais, podemos inferir que a ancoragem de vivências sensoriais, culturais e estéticas pode mediar e mobilizar repertórios, por meio da materialização dessas visualidades. Tal experiência pode ser alavancada pelos contextos do cotidiano, como também pelos processos de criação de imaginários em suas imbricações, que não seriam possíveis sem a presença das imagens, vez que as imagens “são portadoras de pensamento e como tal nos fazem pensar” (Samain, 2012, p. 14).

As narrativas subjacentes aos “Territórios da arte na educação” aqui propostas, contemplam inquietante riqueza textual, pela sua interconectividade ao denso ensaio visual, cujas imagens/obras promovem dinâmicas autônomas que dialogam entre si, num processo simbiótico cênico entre textos e imagens. Eis que aqui se desbordam territórios que coabitam e se [re] significam, na busca de intensificar o sensível da materialidade, enquanto propositura dessas experiências, chanceladas na fruição estética. Tais imagens/obras envolvem, em primeira medida, os afetos personificados, resultantes de ações artísticas e criativas desenvolvidas, direta ou indiretamente, no estado de Tocantins, as quais fomentam uma relação de admiração, respeito e carinho com esse território, cujo nome de origem tupi quer dizer bico de tucano (tukan - tucano e tin - nariz).

Criado com a constituinte no ano de 1989, no processo de redemocratização do país, o Tocantins é o mais jovem estado do Brasil. Embora localizado na região Norte do país, ocupa uma área central no mapa brasileiro, majoritariamente tomado pelo bioma cerrado e com uma significativa população indígena e quilombola.

Esse contexto, por si só, já sugere um território ímpar e diverso, que se reflete nas imagens/obras aqui expostas, as quais dialogam com essas características peculiares, por meio de produções com técnicas tradicionais ou contemporâneas como: pintura, colagem, graffiti, arte digital, fotografia, serigrafia e xilogravura.

Além desses aspectos, outro ponto importante sobre a inclusão de cada um dos/das artistas é a sua relação com o ensino da arte. Nessa proposta, todos/as envolvidos/as são pesquisadores/as e arte educadores/as que, concomitante aos seus processos de produção artística, desenvolvem projetos no âmbito da arte educação, seja em cursos regulares no ensino básico e superior, como a Profª. Drª. Amanda Leite (UFT), o Prof Ms. Antonio Luceni (IFSP), a Profª. Drª. Eliane Cristina Testa (UFNT), a Profª. Drª. Lurdi Blauth (Feevale) e a Profª. Ms. Yolanda Carvalho (UFPI), ou em cursos e oficinas de formação junto a centros de arte/cultura e ainda em projetos sociais, como o Antônio Netto, a Bruna Moreira (Brumou), o Felipe Iskora, o Julian Campos, o Leonardo Perotto e o Roberto Gaspar. Também é imprescindível incluir nessa mostra, a competente participação do Núcleo de Gravura do Tocantins, por meio de artistas como o Cláudio Montanari, a Marina Boaventura, o Pablo Marquinho e o Vone Petson.

Por meio das intervenções imagéticas desse ensaio visual, fica o convite a nos permitirmos explorar, desvendar e coabitar outros territórios, mergulhando nas múltiplas e inusitadas leituras/aventuras propostas em cada plano cenográfico presente nessa tessitura cênica compositiva.

Samain, Etienne (org.). 2012. Como pensam as imagens. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.



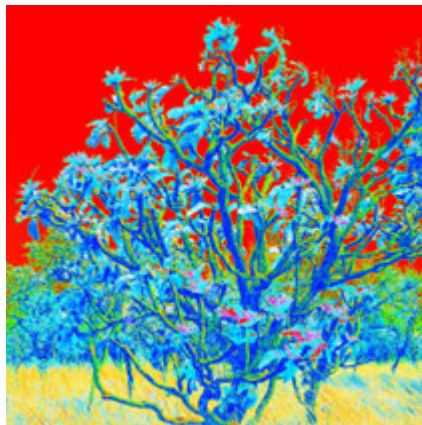
Antonio Luceni dos Santos

Doutorando no Instituto de Artes da Unesp. É mestre em Letras/Estudos Literários pela UFMS. Graduado em Letras e Arquitetura e Urbanismo pelo Unitoledo e Artes Visuais pela Unimes. É professor de Artes Visuais do Instituto Federal de São Paulo.



Leo Perotto

Professor, músico e artista visual. Graduado em Música (UFSM - 2003) e em Artes Visuais (UFG - 2021). Mestre em Música (UFG - 2007). Doutor em Artes e Educação pela Universidade de Barcelona (Espanha - 2023), onde pesquisou sobre performance, educação e artes. Atualmente é professor de música da Fundação Cultural de Palmas.



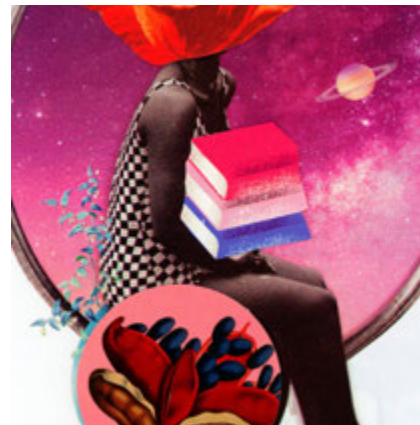
Amanda Leite

Fotógrafa. Artista Visual. Atua como pesquisadora e professora na Universidade Federal do Tocantins - UFT e Universidade Federal Fluminense - UFF. Explora vestígios e rastros em paisagens fabuladas investigando outros modos de ver, de pensar e de experimentar a fotografia contemporânea em distintos processos de criação.



Lurdi Blauth

Artista visual, pesquisadora, professora na área das Artes Visuais. Doutora em Artes Visuais, PPGAV, UFRGS/RS; Membro do Conseil National Français des Arts Plastiques – CNFAP. Atua na pesquisa artística na área da gravura, fotografia, livros de artista, instalação, gravura alternativa e menos tóxica.



Lia Testa

Poeta e colagista. Possui pós-doutorado em etnopoiesia (PPGL/UFT – 2020). Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC/SP – 2015), Mestre em Letras pela (UEL/PR – 2002). É professora da Universidade Federal Norte do Tocantins-UFNT. Atualmente Tem pesquisado poesia e ensino de literatura.



Betto Gaspar

Natural do Rio de Janeiro-RJ. Utiliza os muros da cidade como suporte para transmitir uma mensagem de preservação ambiental e resgate cultural de nossas raízes ancestrais e espirituais.



Pablo Marquinho

Licenciado em Artes Plásticas (UFPI). Mestre em Performances Culturais (UFG). Professor do Instituto Federal do Tocantins. Desenvolve pesquisa em cinema, histórias em quadrinhos, gravura e arte de rua. Sua produção se caracteriza pela busca do entendimento das relações do homem com a própria cultura e as reverberações desta na vida social e cotidiana.



Julian Campos

Artista visual e ilustrador. Graduado em Comunicação Social pela Universidade Santa Cecília de Santos, realiza trabalhos em diversas técnicas, como gravura, bordado, cerâmica e colagem, tendo o desenho como assunto e linguagem artística sempre presente em sua produção.



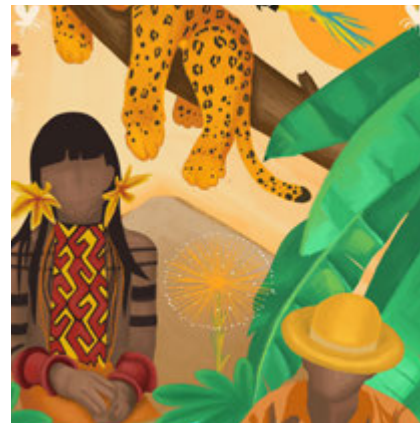
Lia Testa

Poeta e colagista. Possui pós-doutorado em etnopoesia (PPGL/UFT – 2020). Doutora em Comunicação e Semiótica (PUC/SP – 2015), Mestre em Letras pela (UEL/PR – 2002). É professora da Universidade Federal Norte do Tocantins-UFNT. Atualmente Tem pesquisado poesia e ensino de literatura.



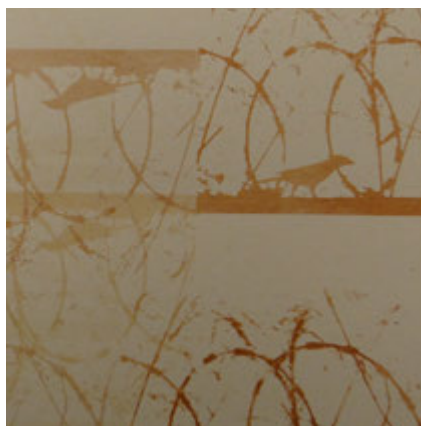
Bruna Brumou

Brumou, natural do Rio de Janeiro, vive e trabalha como ilustradora e muralista em São Paulo/SP. Iniciou no graffiti em 2018 em Palmas/TO e desde então busca retratar momentos em que a cidade e a natureza se encontram através de sua arte.



Lud Bird

Artista Visual e produtora cultural. Possui Licenciatura em ciências biológicas (UFT) com pesquisa direcionada à ecologia de aves. Sua produção está relacionada com a natureza, principalmente o cerrado. Busca através da arte influenciar positivamente a luta pela preservação da biodiversidade e outras questões sociais pertinentes.



Cláudio Montanari

Bacharel em Desenho e Plástica. Especialista em Design para Estamparia – UFSM. Professor de Desenho na Fundação Cultural de Palmas, desenvolve sua pesquisa estética tendo como base a serigrafia, dedicando atenção especial à exploração de suportes e materiais alternativos.



Felipe Arantes, Iskor

Bacharel em Comunicação - ESPM. Especialista em Sociopsicologia - FESPSP. Artista visual e Professor de Multimídia, desenvolve sua pesquisa em torno do muralismo contemporâneo, desenho, pintura, gravura e outras linguagens.



Antônio Netto

Autodidata. Participou de várias exposições artísticas. Professor de artes Visuais com projetos desenvolvidos em galerias particulares e públicas. Seu trabalho se caracteriza pela relação poética que se desdobra entre o estudo da Cor e sua relação com as superfícies.



Yolanda Carvalho

Professora, Artista Plástica, Desenhista, Gravadora, e Ilustradora. Estudou na Fundação Brasileira de Teatro Faculdade de Artes Dulcina, DF. Graduada em Educação Artística e Pedagogia UFRN, Pós-Graduada Em Preservação da Arte Rupestre, Núcleo de Antropologia da Pre-História (UFPI). Professora do Departamento de Artes visuais da Universidade Federal do Piauí.



Vone Petson

Bacharel em Filosofia (FAFIC). Licenciado em História (UFT), pós-graduado em Museografia e Patrimônio Cultural pela Universidade Claretiano. Artista Visual, Produtor Cultural, Designer Gráfico e exerce a curadoria há 14 anos. Curador e promotor cultural na área de artes visuais pelo SESC Tocantins.



Marina Boaventura

Artista visual com graduação em Artes Plásticas e especialização em Ensino de Artes Plásticas pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Especialização em Filosofia pela FAFIPA/UNICAMP. Tem experiência na área de Artes Visuais, com ênfase em aquarela, gravura, pintura, performance, objeto, instalação, site specific e novas linguagens.

inVISIBILIDADES

© 2023 REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES

powered by

