

CURRÍCULO ANTROPOFÁGICO: A LEITURA DA IMAGEM COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

ANTHROPOPHAGIC CURRICULUM: IMAGE READING AS PRACTICE OF FREEDOM

João Luiz Simpício Porto¹

Hiran Pinel²

Caio Fernando Daumas de Sousa³

RESUMO

O Ensino da Arte ainda tem muito a se reinventar e despontar politicamente dentro do currículo escolar. Para discutirmos este assunto, revisitamos a pesquisa de Ana Mae Barbosa em busca de um reencontro com as lutas dos arte-educadores pelo direito à experiência estética dos sujeitos. Apresentamos a necessidade de solidificar as bases da arte-educação antes de reinventá-la e, neste contexto, fulgura a Metodologia Triangular de Ana Mae. Sabemos por Paulo Freire que a leitura de mundo se antecipa à leitura da palavra, portanto, unindo a proposta da Pedagogia Crítica com a da Metodologia Triangular, numa visão antropofágica das relações ensino-aprendizagem em Arte, apresentamos nestes escritos um relato de experiência prática da leitura de imagem a favor da emancipação das consciências.

Palavras-chave: Metodologia triangular; Arte/educação; Leitura de imagem; Currículo de arte.

ABSTRACT

Arts education still has a lot to reinvent itself and emerge politically within the school curriculum. To discuss this topic, we draw on Ana Mae Barbosa's research to seek reconnection with the art educators' struggles for the right to the aesthetic experience. To address the need to solidify the foundations of art education before reinventing it, we combine Ana Mae's Triangular Methodology with Paulo Freire's Critical Pedagogy. Specifically, based on Paulo Freire's notion that the reading of the world precedes the reading of the word, we use Critical Pedagogy and Triangular Methodology as a framework to discuss teaching-learning relationships in art through an anthropophagic perspective.

Keywords: Triangular methodology; Art/education; Image reading; Art curriculum.

¹ Atualmente é Professor no Departamento de Linguagens, Cultura e Educação (DLCE) do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Doutor em Educação e Práticas Educacionais Inclusivas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. e-mail: Jlporto@gmail.com

² Atualmente é Professor Titular da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE. Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo. e-mail: hirapinel@gmail.com

³ Graduando em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES. e-mail: caiodaumas87@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Cometemos a complexa, porém necessária, tarefa de ler, reler e ler novamente tudo que já se escreveu sobre a Metodologia / Proposta / Abordagem Triangular como elaborada por Ana Mae Barbosa (1991). A proposta da autora é um indicativo de como o Ensino da Arte ainda tem muito a se reinventar, bem como despontar politicamente dentro do currículo escolar. Não temos a intenção de que este artigo pareça um julgamento negativo sobre a Metodologia de Barbosa. Ao contrário dessa impressão, consideramos que o que se tem encaminhado sob as críticas dos **revolucionários metodólogos do Ensino da Arte** deve-se às inquietações e à inclusão do Ensino da Arte como campo de pesquisa científica com as propostas radicais – de raiz – de Ana Mae. Sua pesquisa nos diz muito mais sobre acesso às produções de arte e ao conhecimento artístico, sobre uma reeducação do olhar e sobre as lutas de arte-educadores num contexto global (BARBOSA, 1986) pelo direito à experiência estética dos sujeitos, do que apenas da entrada da Arte no contexto escolar sob a égide do currículo. Portanto, é inquestionável que a Metodologia indicada pela pesquisadora se constituiu na entrada política do acesso ao ensino da Arte na Educação.

198

Pensando num contexto histórico do surgimento da Metodologia Triangular, ou seja, num **recorte de tempo** – um aspecto geralmente utilizado nas pesquisas – talvez seja importante considerarmos sua nominação, como inicialmente trazida à luz por Barbosa (1991), sem mergulharmos nas discussões etimológicas dos termos, como muitos autores o fizeram por anos (SHÜTZ-FOERSTE, 2010). Antes, pensar nas perspectivas políticas do estabelecimento do Ensino da Arte como saber curricular.

O livro intitulado *A imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos*, publicado em 1991, constitui importante produção nas discussões do campo do Ensino da Arte. Nessa publicação, resgata a trajetória e embates do Ensino da Arte, em especial, na abordagem metodológica deste campo, e propõe o que passou a ser chamada Metodologia Triangular. (SHÜTZ-FOERSTE, 2010, p.109-110).

O sentimento formativo, quando do surgimento da Metodologia Triangular, está muito atrelado às reverberações da Pedagogia Crítica e podemos supor que, dados os preceitos dessa metodologia, é improvável dissociá-la de, por exemplo, (SHÜTZ-FOERSTE, 2010) o pensamento **freireano** que se punha desfavorável à Pedagogia Tradicional vigente na

Educação, trazendo-a ao patamar de discutível e passível de reflexões. Portanto, mais do que uma revisão etimológica, talvez devêssemos respeito ao momento histórico no qual se desencadeou a Metodologia Triangular, sendo naquele momento uma aposta crítica às composições tecnicistas e tradicionais impostas à educação brasileira.

O estabelecimento de metodologias – e talvez por isso a própria Ana Mae Barbosa (1998) tenha preterido o termo e considerado **Proposta e Abordagem** ao se referir à sua Metodologia Triangular – dentro de uma perspectiva do pensamento crítico, é questionado pelo movimento histórico-crítico com Demerval Saviani. Ele aparece incisivo contra o entendimento das propostas metodológicas que, para o próprio (SILVA, 2015, p. 63), tinham o foco não na aquisição de conhecimentos, mas nos métodos de sua aquisição. Diante dessa problematização, dentro do fenômeno, e não fora dele, de onde, agora, observamos, Barbosa (1998) se culpou por ter aceitado o apelido e usado a expressão Metodologia, chegando a afirmar que gostaria de ver a designação de Abordagem Triangular na referência da mesma, dada sua inquietação pela vigilância intelectual, como afirmou Arriaga (*in* BARBOSA, 2014, p. 17). Porém, agora, distante do recorte que acatamos nesse artigo, lembramos da entrevista em que a própria Ana Mae Barbosa comenta:

Fernando Azevedo, do Recife em sua recente tese de doutorado, apresenta a Abordagem Triangular como uma teoria e não como metodologia. Eu sou por várias interpretações. Alguns acham que a Abordagem Triangular é metodologia e outros que é uma teoria. Pronto, deixa achar, porém defenda sua opinião. Eu concordo que seja teoria, mostrando filosoficamente o que é teoria. (BATISTTI *et al.*, 2016, p. 345).

Para alguns, a discussão sobre o caráter metodológico da proposta de Ana Mae Barbosa parece ter se esgotado há alguns anos, ainda que consideremos seu método como datado, historicamente, numa época onde era comum proposição dos mesmos. A metodologia de Barbosa parece ter sido relegada ao descaso pelo preconceito contra os “métodos”, como não foi diferente, por exemplo, com Paulo Freire. Isso ocorreu como a Metodologia Triangular, principalmente em seu trato como aparato crítico contra as abordagens tradicionais sobre o Ensino da Arte que se arrastam na escola até a atualidade. Imanol Aguirre Arriaga, na introdução da revisão de 2014 do livro **A Imagem no Ensino da Arte**, nos situa quanto à sua consideração como metodologia:

O entusiasmo com que a proposta foi recebida por muitos docentes, que fizeram dessas ideias seu método de trabalho e, por que não dizê-lo, a grande urgência que naqueles momentos havia de se levar novas práticas às aulas puderam estar por trás da aceitação coletiva da denominação “Metodologia Triangular”, com a qual muitas vezes se nomeia ainda hoje a sua proposta. (ARRIAGA *in* BARBOSA, 2014, p. 17).

Assim, pode-se utilizar com tranquilidade o termo Metodologia Triangular, quando da referência à pesquisa de Ana Mae Barbosa, pois compreendemos que ainda não é tempo de nos desviarmos da necessidade de fundamentar o Ensino da Arte nas Escolas como campo de pesquisa científica, revisitando seu porão em busca de identidade.

A história da arte-educação é importante para o professor de arte porque somos um grupo minoritário. (...) Como qualquer grupo minoritário, habitualmente maltratado, desenvolvemos uma fraca imagem de nós mesmos. Assim, os arte-educadores precisam conhecer suas raízes, suas tradições, a herança de sua profissão e seus heróis. Precisam conhecer seu passado da mesma forma que qualquer grupo minoritário, para se sentirem orgulhosos de serem o que são: Professores de Arte e Arte-Educadores. Temos uma profissão que remonta ao tempo das pinturas das cavernas e deveríamos nos orgulhar disso. (SAUNDERS, 1986, p. 59).

Portanto, do ponto de vista de um respeito histórico, pretendemos como conduções nesses escritos, uma visita à Metodologia Triangular, atrelada à Pedagogia Crítica, num claro reconhecimento de sua aproximação ao pensamento de Paulo Freire. Propomos, então, que o que se assumiu até hoje como prática de Ensino da Arte na escola, seja digerido e transformado em um projeto de emancipação e resistência dos sujeitos, para nutrir os processos de inquietação do olhar, uma ação **antropofágica** do que se propõe como currículo para o Ensino da Arte, tendo em vista, principalmente, a leitura de imagem proposta por Ana Mae.

Fecharemos o escopo teórico desta pesquisa com este recorte de tempo? Não. Pois senão teríamos um contra discurso do que nos interessa: o da leitura de imagem como prática de liberdade.

Arriaga (*in* BARBOSA, 2014) diz que, inicialmente chamada de Triangulação Pós-Colonialista do Ensino da Arte no Brasil, a Metodologia Triangular tinha um evidente posicionamento sócio-político que declarava em seu próprio enunciado um duplo inconformismo com os resquícios da ditadura e com os modismos internacionais no Ensino da Arte. Ele também nos informa que:

Em tempos de necessidades e de pressas para converter rapidamente em ações as ideias emergentes dos posicionamentos sociais e educativos, não resulta estranho que

se pusesse um acento especial nos aspectos de tipo metodológico, com o que ajudava a converter em realidade o sonho da razão pedagógica. (Idem, p. 18).

Na nossa apropriação/interpretação da Pedagogia do Oprimido (SILVA, 2015), percebemos a necessidade de adiar a transformação da Metodologia Triangular para uma teoria, uma abordagem ou uma proposta, já que ela se movimenta ainda, na educação atual, como revolucionária. Portanto, esse adiamento se mostra necessário pela carência de sua estabilização no currículo escolar que, até hoje, posiciona o Ensino da Arte como saber secundário no sistema educacional brasileiro.

Nessa visita que estamos propondo ao porão do Ensino da Arte na Escola, em busca de um reencontro com a Metodologia Triangular, se tem a intenção de entender as transformações presentes nos outros cômodos da casa, como nos deslocamos por esses espaços, como modificamos a nossa relação com eles à medida que substituímos constantemente o *velho* pelo *novo* (BACHELARD, 2003). Reencontrar-nos com a Metodologia Triangular, no porão, seria como redescobrir um móvel antigo em perfeito estado, que em algum momento julgamos estar em desacordo com a decoração da casa, mas que por ser uma herança de família repleto de memórias, merece ser restaurado e realocado em um espaço de destaque em um dos cômodos desta casa, participando ativamente da nova decoração. Este cômodo, na atualidade, é o lugar das novas práticas do Ensino da Arte na Escola.

201

Precisamos entender de que forma as práticas antigas e atuais reverberam, por exemplo, no contexto da educação, na execução de uma Base Nacional Comum Curricular -BNCC (BRASIL, 2017), que aglutina tantas linguagens, para além das Visuais, desconectadas entre si nos processos de formação inicial, como as Licenciaturas em Música, Dança e Teatro, distantes de um reconhecimento histórico da proposta da imagem como objeto do Ensino da Arte.

Assim, entenderemos aqui a Metodologia Triangular ainda como processo de luta política para o estabelecimento da arte como conhecimento e saber no currículo escolar visto que as mudanças quanto à mesma, ao longo dos anos na educação – considerando a nossa ínfima participação na história –, ainda não firmaram o Ensino da Arte ao ponto de nos entregarmos ao comodismo de pulverizá-las no campo acadêmico das teorias. Mesmo que inspirada nas inúmeras propostas para o Ensino da Arte, ao longo dos anos, no mundo, nós a entendemos

como um movimento antropofágico do Ensino das Artes na escola, necessário à construção de um referencial com bases históricas, sociais e políticas com vistas à cultura e educação brasileira. Ela ainda está em campo de batalha, ainda é revolução. Adiemos o discurso de mudança até que se firme, culturalmente, o entendimento da importância do Ensino da Arte na educação.

2. SOBRE MÉTODOS, CAMINHOS E ATALHOS

Este artigo ampara-se em uma abordagem qualitativa, portanto de dinâmica, por vezes indutiva, que para Prodanov e Freitas (2013) representa uma configuração importante nas Ciências Humanas. Também utilizamos como método a pesquisa exploratória, que prevê a condição de provocação de novas questões sobre o Ensino da Arte na Escola. Ainda, o mesmo não se afastou do foco descritivo como uma maneira geral de levantamento a partir das vivências dos envolvidos neste contexto.

Como procedimento, o objeto de estudo desta pesquisa é a imagem no Ensino da Arte e suas possíveis leituras, objetivas e subjetivas, descrevendo-a e decodificando seus signos, bem como trazendo um escopo contextual e a interpretação dos autores, a partir de suas vivências.

Nesses caminhos, dentro de uma possível associação ao fundamento **deglutidor** proposto pelo **Movimento Antropófago**, publicado em 1928, toma-se a imagem dentro de diversos contextos de como se apresenta e como é apresentada aos estudantes, propondo-se sugestões de leituras e considerando nossos currículos vividos junto aos estudantes que conosco transitaram no nosso ofício docente.

3. CURRÍCULO, ENSINO DE ARTE E ANTROPOFAGIA

Contra todos os importadores de consciência enlatada.

(Oswald Andrade)

A tríade que intitula este capítulo faz referência a pontos que, congruentemente, nos dizem da necessidade de um olhar apurado sobre a organização da Educação em sua escolarização, das proposições históricas sobre os métodos de Ensino da Arte na Escola e de uma decolonização do olhar (SANTOS; MENESES, 2010), tendo como inspiração o termo *antropofagia*, como utilizado por Oswald de Andrade, adotado como contra movimento à impressão eurocêntrica deixada na produção artística e cultural brasileira do início do século XX.

3.1 Um currículo antropofágico

O **Manifesto Antropófago**, da dinâmica do “canibalismo cultural”, revela no Brasil a necessidade de um olhar para “si” em reconhecimento da valorização do composto das várias vertentes artísticas nacionais. Exacerbadamente e sem entrar, aqui, nos ditames de um colonialismo radical, o panorama das produções artísticas e intelectuais do Brasil, atendiam – apropriando-nos de Santos e Meneses (2010) – ao seu “norte epistemológico” no que se referia às questões temáticas e técnicas de produção.

203

Pensando na “digestão” daquilo que “comia-se”, culturalmente, da Europa, a ideia de Oswald de Andrade surge em 1928, a partir de suas publicações na aforística e poética Revista de Antropofagia, meio em que se difundia as ideias do movimento antropofágico brasileiro. O próprio **Manifesto Antropofágico**, entretanto, padecia de uma intromissão colonial se pensarmos que, oito anos antes, no Movimento Dada (Dadaísmo), Francis Picabia (1920, p. 1) lançara o *Manifeste Cannibale* com a máxima “em três meses, vamos vender, meus amigos e eu, nossas pinturas por alguns francos”, banalizando o preciosismo com a arte europeia. Parecia, a ideia antropofágica brasileira, constituir-se de uma crítica reativa ao domínio cultural e artístico do colonizador, usando talvez, suas próprias ferramentas.

O percurso – significado aceito para a palavra currículo apresentada no título desse artigo – associado ao antropofagismo, poderia ter se dado em algumas outras instâncias, e quiséramos fosse atribuído, por exemplo, ao Sistema Educacional Brasileiro como um todo. Contudo, décadas depois do manifesto, uma proposição **antropofágica** quanto aos métodos

mais tradicionais para o Ensino da Arte, talvez tenha sido iniciado pela metodologia triangular de Ana Mae Barbosa.

3.2 A antropofágica metodologia triangular

A prática efetiva do Ensino da Arte na Escola tem suas raízes nas práticas de ensino da arte em museus (BARBOSA, 2005). O espaço dito “não escolar”, que podemos considerar como extraescolar, contribuiu significativamente para que a arte fosse levada ao contexto da escola na forma de participação curricular de ensino e aprendizagem.

Segundo Robert William Ott (BARBOSA, 2005) o *Victoria and Albert Museum* e o *College of Art* são referências clássicas no campo da crítica, do ensino e da aprendizagem da arte em museus, tendo realizado suas primeiras experiências com Henry Cole (1808-1882) que usava seus corredores e escadarias como oficinas para seus estudantes de arte. Para Cole era importante o ensino da arte em locais que se propunham à exposição de obras (BARBOSA, 2005):

O museu tem como intenção voltar-se o máximo possível à preservação dos objetos, os quais não serão apenas tomados em seu aspecto físico e sim tratados enquanto objetos de estudo e ensinamentos. Da minha parte, arrisco a pensar que quanto menos os museus e as galerias se submeterem aos propósitos da Educação, mais perder-se-ão como instituições sonolentas e inúteis. (COLE, 1853 *apud* BARBOSA, 2002, p. 117).

A ideia dos museus envolvidos na educação surge no Brasil muitos anos depois do estabelecimento da Escola Nova (por volta dos anos de 1920) que “dando prioridade à qualidade do ensino, deslocou o eixo da preocupação sobre educação do âmbito político para o âmbito técnico-pedagógico – relativo ao interior da escola” (LOPES, 1991, p. 445).

Ainda, para Maria Margaret Lopes (LOPES, 1991):

[...] na nova pedagogia, o centro da ação educativa passa a situar-se na relação professor / aluno. A iniciativa do processo educacional desloca-se para o aluno e o professor torna-se um coordenador incentivador. A aprendizagem deve passar a realizar-se em ambientes motivadores, com diversidade de materiais didáticos, bibliotecas, que estimulem as aptidões e os interesses pessoais. As escolas mudariam seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e assumiriam um ar alegre, movimentado e multicolorido’ (p.449).

Assim, os museus surgiram como uma adaptação nesse novo contexto do ensino. É bem verdade que seus moldes ainda se remetem à escola com suas regras de comportamento, com suas paredes, também com o transmissor (guia de museu) e o receptor (estudante em fila diante da obra). Em princípio, voltou-se mais a uma escolarização do museu que uma desescolarização do ensino e aprendizagem.

Em 1935 foi criada a Divisão de Educação no Museu Nacional do Rio de Janeiro, acompanhada de serviços de assistência ao ensino. Muitos educadores brasileiros inspiraram-se na importância dada ao ensino em museus de países como os Estados Unidos o que levou à criação da Seção de Extensão Cultural do Museu Nacional do Rio de Janeiro em 1946, quando houve a apresentação de uma monografia de Edgar Sussekind de Mendonça, que se tornou o documento fundamental para a discussão da questão educacional nos museus no Brasil. Essa monografia citava uma resolução de um dos Congressos da *Museums Association*, em 1936, em que se fez um apelo para que os museus passassem a ser considerados “sócios solidários na tarefa educativa, e não apenas – honra de que ele, ‘o museu’, declinava – sócio benfeitor...” (LOPES, 1991, p. 445, **grifo nosso**).

Seguem-se com isso, até a atualidade, discussões sobre essa parceria das escolas com os museus e sua escolarização: o que eles têm oferecido? O que podem oferecer? Quais os problemas e soluções para a escola e para o museu diante dessa associação? Que alterações melhorariam essa parceria? Maria Margaret Lopes (LOPES, 1991) argumenta que

[...] os problemas básicos que os museus enfrentam hoje são decorrentes de sua condição de instituições de saber oficializado que, assim como a escola, integram sistemas educacionais e culturais empenhados na manutenção da ordem social vigente. No interior desses sistemas, as orientações oficiais têm atuado para oferecer saídas para os impasses da relação museu / escola, aprofundando ainda mais o comprometimento dos museus com as perspectivas escolares. E o museu, ou cada vez mais se adapta à escola, ou perde seu público, se não optar por seguir sua trajetória própria fora dos marcos da escolarização. (LOPES, 1991, p. 451).

A partir da década de 1980, o Museu Lasar Segall e o Museu de Arte Contemporânea (MAC/USP), ambos em São Paulo, foram influentes na formação de professores de Arte e em seus ateliês os estudantes aprendiam linguagens específicas como a da gravura e a do *design*. No MAC-USP, de 1988 a 1993, foi sistematizada a Metodologia Triangular que modificou o

Ensino da Arte nas escolas brasileiras, ao indicar a relevância de conhecermos as produções artísticas e sua historicidade, de forma contextual, de lermos as obras de arte com propriedade, bem como a prática nos ateliês de arte e nas escolas de educação básica.

Nos parece uma ideia antropofágica, na figura abaixo, a reconfiguração do que se propunha para o Ensino da Arte em Museus fora do Brasil, por meio de uma proposição de Ana Mae Barbosa a qual se refere à Metodologia Triangular.

Figura 1: A antropofagia de Ana Mae Barbosa



Fonte: Os autores. Design: Thommy Lacerda Sossai - Ease Media

Edmund Feldman (BARBOSA, 2005) elabora um sistema que, pela suposição de uma análise profundamente teórica, acaba por excluir aqueles que se situam em diferentes níveis de escolaridade. Já Ott (Ibidem) atenua as questões conceituais e estruturantes com as interferências interpretativas, a partir da consideração do contexto que envolve a produção da obra de arte. Ambos, ainda que com as inovações de Ott, como a **fundamentação** e a **revelação** – essa última condizente com a **produção**, que vem marcar a história da produção artística nas escolas – ainda mantêm uma truncada visão de acessibilidade e inclusão. Poderá acontecer, assim, um distanciamento dos estudantes, no caso do Brasil, desse sistema por não oportunizarem efetivamente o acesso das camadas populares a espaços expositivos, até a recente frequência.

Alimenta-se, Ana Mae Barbosa, desses sistemas, *alienígenas* às possibilidades dos estudantes brasileiros, e os deglute, **antropofagicamente**, incorporando o que delas poderia nutrir as questões culturais e de acessibilidade que tínhamos disponíveis na década de 1980. A esse processo “canibalesco”, Barbosa confere o nome de Metodologia Triangular.

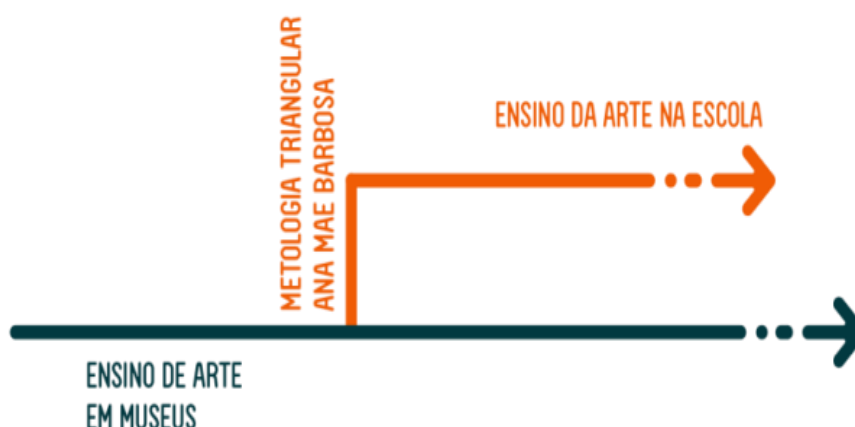
É relevante que se compreenda que, nesse período – segunda metade dos anos de 1980 –, o Brasil participava de um movimento libertador na Arte e na Educação, pois finalizava (?) a era dos Governos ditatoriais e militares. Nesse movimento polifacetado a Educação Crítica e a Histórico-Crítica, *freireanas* e *savianianas*, passam, respectivamente, a intervir no pensamento pedagógico vigente. Atuar com uma Pedagogia dada aos processos, aos movimentos sociais e aos métodos (SILVA, 2015) era uma vertente oportuna de uma prática libertadora pós-ditadura. Nesse ínterim, o espaço-tempo do ato pedagógico como ato político, cabia aos profissionais da educação uma direção dos processos objetivando um ‘produto’, mas que esse produto fosse alcançado com consciência pelos seus próprios produtores e para isso, a década de 1980 ressurgiu – para a educação – como a era dos métodos de aprendizagem.

Dessa maneira, dadas as exaustivas dissecações de uma imagem (obra de arte) na proposta de Feldman (BARBOSA, 2005), sob a prescrição de **descrição, análise, interpretação e julgamento**, estas sendo fases pautadas na circunscrição e julgamento estético, ou em outras palavras numa leitura objetiva e subjetiva imagética, o ensino da arte, com proposições metodológicas arqueologizadas em museus, se aproxima do currículo escolar. Com Robert Willian Ott (Ibidem), se pudéssemos pensar linearmente sobre esses métodos, parece haver uma transposição fiel ao quesito descritivo com sua proposta de **descrever, analisar e interpretar**. Porém, Ott já aproximando o Ensino da Arte de um contexto escolarizado, permite que a condição social de produção de uma imagem interfira no seu processo de compreensão para formação estética dos sujeitos, a isso ele concede o valor de **fundamentação** e, talvez, aí tenhamos os passos rumo à leitura e compreensão da arte como indissociável do seu momento e recorte histórico. Na finalização do seu procedimento de aprendizagem da arte – levando em consideração sua não prescrição de uma ordem aleatória – Ott, então, considera uma aprendizagem pela *práxis*, propondo como ato final, no processo, a **revelação**, que consistia

basicamente numa interpretação, ou nova leitura, pelos aprendizes, materializando essa revelação em suas produções artísticas. A soma dessas cinco etapas, ele chamou de *Image Watching* (Ibidem).

Não há constatações autobiográficas sobre o que sugerimos a seguir, porém no nosso direito à experiência estética, que não deixa de ser filosófica, no direito da nossa leitura sobre esse nosso “objeto cultural”, tentamos compreender o *DNA* do Ensino da Arte nas Escolas brasileiras supondo, sobre o mesmo, que ele tenha uma brilhante intervenção e contribuição histórico-metodológica de Ana Mae Barbosa. O Ensino da Arte na Escola pressupõe uma das primeiras entradas do dito currículo “não-escolar” no nosso Sistema Educacional. A Metodologia Triangular de Barbosa se encontra como um atravessamento perpendicular à linha histórica de como a arte – tendo caminhado pela proposição não-escolar, mas evidentemente do composto ensino-aprendizagem – se integra aos saberes escolarizados e se mantém, até hoje, agora, paralela e concomitante com essa linha.

Figura 2: Atravessamento perpendicular da Metodologia Triangular



Fonte: Os autores. Design: Thommy Lacerda Sossai - Ease Media.

Ora, antropofagicamente as metodologias – até então propostas para o Ensino da Arte sem ter como foco central as escolas – foram “mastigadas” e, numa apropriada analogia, digeridas e readequadas ao corpo cultural do Ensino da Arte na Escola no Brasil, por meio da

metodologia proposta por Ana Mae Barbosa. A Metodologia Triangular ingurgitou a **descrição**, a **análise**, a **interpretação** e o **julgamento** e constitui-se uma proposta de **contextualização**. Alimentou-se da **fundamentação** e da **revelação** e configurou-as como **leitura de imagem** e **fazer artístico**, respectivamente. As novas alcunhas, talvez remetessem à simples substituições por sinônimos, mas não. Era preciso ressignificar esses termos a fim de marcar um ponto de impacto e uma aposta antropofágica da devolutiva, com novos termos, singularizada: o que veio de fora, proposta a outros espaços, é absorvida e resolvida para o âmbito da curricularização da arte no contexto escolar.

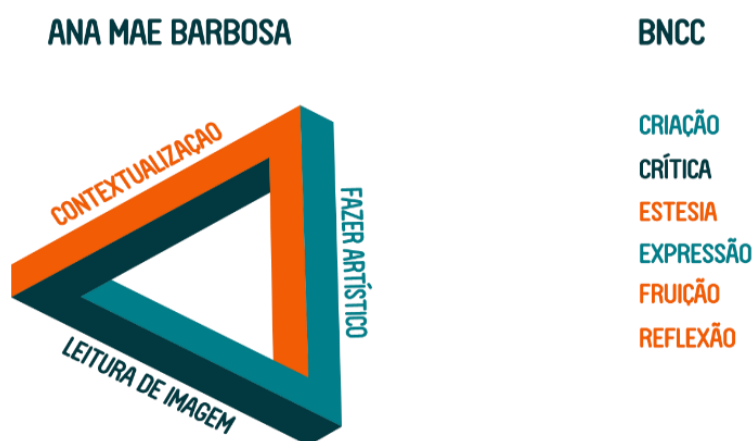
Num recorte histórico contundente temos que, até então, o acesso dos estudantes brasileiros aos espaços expositivos era para um público extremamente restrito, que acompanhava a composição curricular que perdura até hoje no sistema escolar: o currículo burguês. A arte exposta em galerias e museus não tinha proximidade com a realidade social das infâncias escolares brasileiras. Com essa argumentação não seria irreal compararmos a Metodologia Triangular a uma proposta que abriu caminhos para o que hoje temos de acesso escolar às galerias e museus. A entrada das reproduções de obras de arte, sua fundamentação e leitura, não era a solução, mas era o ponto de partida para um projeto muito maior de acessibilidade cultural.

De acordo com Bourdieu e Dabel (2007), o papel da escola é fundamental para a acessibilidade cultural daqueles que não tem no âmbito familiar um incentivo à prática cultural. Alguns estudantes jamais teriam acesso a esses espaços sem a intervenção da escola. Não por um impedimento físico, mas porque a ausência da prática cultural vem acompanhada da ausência do sentimento de necessidade dessa prática. Ao contrário, à medida que a escola fomenta o acesso à cultura, cresce nos educandos o entendimento de sua necessidade em visitar estes espaços.

Nessa busca pela “inclusão” cultural, logo, social, a Metodologia Triangular teve seus percalços e resistiu ao tempo e às críticas, porém, até a atualidade não tem sido suplantada por outras propostas efetivas para o Ensino da Arte na Escola. Quando muito, ela é utilizada conjuntamente e, dentro de um processo de retrocesso quanto ao currículo da Arte na Escola,

qual seja a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), preconiza-se uma tentativa de apagar a Metodologia Triangular da História do Ensino da Arte na Escola.

Figura 3: Comparando a Metodologia Triangular e a proposta da BNCC (2017) para o Ensino de Arte nas Escolas.



Fonte: Os autores. Design: Thommy Lacerda Sossai - Ease Media.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) numa tentativa clara de começar uma nova história, quanto ao Ensino da Arte na Escola, se abstém da fundamentação da Metodologia Triangular. Essa estratégia de extirpação já encontrou precedentes na formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), o que não impediu que a Metodologia Triangular fosse amplamente utilizada nas práticas docentes.

Figura 4: Comparação entre a Metodologia Triangular, os PCN e a BNCC



Fonte: Os autores. Design: Thommy Lacerda Sossai - Ease Media.

Ainda, a BNCC, parte de um elaborado compêndio adaptável ao trabalho docente – quanto ao ensino de artes em escolas brasileiras –, caindo na dilatação conceitual que nada mais significa do que uma tentativa verborrágica de se livrar do que hoje é, e talvez por muito tempo ainda será, um efetivo sistema (método) para o Ensino da Arte cabível ao currículo escolar.

211

Tabela 1: Metodologia Triangular e BNCC.

BARBOSA	BNCC
Leitura de Imagem	Crítica
Contextualização	Estesia

(emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto) é o protagonista da experiência.

Fruição

Refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a **relação continuada com produções artísticas e culturais oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais**.

Reflexão

Refere-se ao processo de **construir argumentos e ponderações sobre as fruições**, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais. É a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor.

BARBOSA

BNCC

Fazer Artístico

Criação

Refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Trata-se de uma atitude intencional e investigativa que confere materialidade estética a sentimentos, ideias, desejos e representações em processos, acontecimentos e produções artísticas individuais ou coletivas. Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações.

Expressão

Refere-se às possibilidades de **exteriorizar e manifestar as criações** subjetivas por meio de procedimentos artísticos, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Essa dimensão emerge da experiência artística com os elementos constitutivos de cada linguagem, dos seus vocabulários específicos e das suas materialidades.

Fonte: Os autores.

Como nossa prerrogativa, aqui, reiteramos que a prática incidida pela Metodologia Triangular não culminava, exatamente, numa efetivação sem contrapropostas dessa

metodologia, porém, como estabelecido histórica e esteticamente, sendo uma das poucas oportunidades de acesso à imagem como objeto do Ensino da Arte na Escola.

Em tempo, paulatinamente o entendimento da imagem como objeto de Ensino da Arte na Escola tem sido reconfigurado nas novas tentativas de uma “reelaboração” da Metodologia Triangular, como um tratado pacóvio. A imagem – ousamos dizer – foi totalmente desabonada como cerne do Ensino das Artes Visuais em propostas condicionadas a um currículo prescrito de viés neoliberal que determina, num pacote polivalente, sua pulverização entre outras áreas artísticas. A exemplo disso – também aqui sob uma análise simplória – a palavra IMAGEM, no singular, é usada na BNCC (BRASIL, 2017) cerca de trinta vezes e, no plural IMAGENS, é usada cerca de cento e dezessete vezes.

Dessas aparições da palavra imagem, no singular, todas são nos currículos de Língua Portuguesa, Ciências e Matemática, referindo-se a preceitos de caráter terapêutico como imagem positiva de si, como subalterna e ilustrativa de produções textuais, como por exemplo, “recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor” (BRASIL, 2017 p. 97) e como ferramenta de apoio tal qual na habilidade “usar adequadamente ferramentas de apoio... inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas...” (p. 518).

213

No plural, a palavra IMAGEM aparece apenas uma vez, dentre as cento e dezessete aparições, no termo “leitura de imagem” (BRASIL, 2017, p. 96) como objetivo de conhecimento da Língua Portuguesa, deslocado de sentido, de fundamentação teórica da imagem ou de qualquer metodologia de Ensino da Arte. Só vem aparecer no currículo de Arte, uma vez, deslocada na definição de **estesia** (p. 194) e duas vezes na descrição das habilidades a serem adquiridas com o ensino do Teatro (p. 203 e 209), respectivamente.

Ao que se propõe, na atualidade, para o Ensino da Arte, talvez seja importante e relevante pensar que a Metodologia Triangular – dada num recorte político-crítico – iniciou com os processos de significação da arte como área de conhecimento, bem como do seu estabelecimento no sistema curricular e escolar, uma proposta que, talvez, pudesse ter sido até provisória e transitória para que o Ensino da Arte alcançasse novos patamares no currículo escolar, mas fato é, diante da análise das novas propostas curriculares para o Ensino da Arte,

que ainda estamos em processo de reconhecimento, portanto, ainda são prematuras, todas as tentativas de anulação da metodologia proposta por Ana Mae Barbosa.

4. LEITURA, RELEITURA E BLÁ BLÁ BLÁ

Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros.

(Oswald Andrade)

“Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 2011, p. 2), quando Paulo Freire faz uma abordagem crítica sobre a linguagem/leitura e atua diretamente a discussão sobre não apenas deciframos os códigos, mas os compreendermos – e entenda-se compreensão como internalização, logo, subjetivação, logo experiência estética –, ele nos indica um marco dos estudos estéticos, dentro de uma perspectiva cultural: a leitura de mundo. Aqui, independente da apropriação e separação dos códigos alfabéticos e imagéticos, cartesianamente propostos pela curricularização dos saberes no ambiente escolar, dizemos de uma leitura de mundo indissociável das questões visuais.

214

Assim, os signos **desse mundo** a ser decifrado (lido), independem da sua classificação apequenada de **letra** ou **desenho**, de sua apropriação pelas regras da escrita. Os signos atravessam conceitos **alfabéticos** posicionando-se num contexto de serem **legíveis** – mesmo que ainda consideremos a leitura subjetiva do *ilegível* – independente da forma, sejam eles **imagetificados ou alfabetificados**. Todo o mundo visual, até aqui, pode então ser considerado passível de leitura.

Uma leitura de mundo predispõe a interpretação de um complexo formatizado por signos e esse complexo, por sua vez, está entrelaçado às imagens, *leitmotive* provocadores do olhar para a compreensão e leitura desse mundo. Ao condensar na Metodologia Triangular as dimensões de **descrição, análise, interpretação e julgamento**, teorizadas na história do Ensino da Arte, como **leitura de (ou da) imagem**, Ana Mae Barbosa, ao contrário do que se pensa de uma condensação, amplia as possibilidades para uma leitura que ultrapasse a vertente subjetiva e potencialize os códigos objetivos da formação dos signos. Infelizmente, esse toque de

genialidade esbarra na profusão de uma perspectiva muito difundida, até bem pouco tempo, sob a nomeação de releitura.

Aqui não se pretende, sobre a releitura, desqualificá-la ou territorializar a leitura de qualquer signo, mas compreendê-la com um crédito de **imagetividade**. Porém, poderíamos pensar na proposição de Goulemot (2001) em sua afirmação da leitura como construção de sentido e não como uma reconstrução. Dessa maneira, acatando o autor, uma leitura de imagem sempre será uma leitura primeira e torna-se, assim, improvável, constituir-se como releitura. Tendo a leitura uma premissa primeira, a “releitura” é da constância de uma primeira leitura. Ainda sendo utilizada nas Escolas como prática metodológica para ao ensino da arte, a Leitura de Imagem (ou releitura, respeitando ainda quem acha apropriado o termo) se configura, desde o seu posicionamento como uma das pontas do triângulo da Metodologia de Barbosa, como uma das práticas sobre as quais se trata nesses escritos.

Figura 5: Obra de Pieter Bruegel: Aparábola dos cegos, 1568.



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Parabola_dos_Cegos. Acesso em 12 nov. 2019.

Figura 6: Cena do filme Ensaio sobre a cegueira, 2008.



Fonte: <https://raquelrolnik.wordpress.com/satellite/>. Acesso em 12 nov. 2019.

Ainda é importante que se diga sobre que a Leitura de Imagem, dentro do contexto escolar e, muito provavelmente, fora dele, carece de um ajuntamento de fatos ou, para ser mais didático, de um repertório com o qual essa leitura passa de um patamar individual com a aparência de intuitiva, para uma leitura ampliada, coletiva e com um espectro constitutivo mais ampliado. A tempestade de ideias muito comum na escola, que acarreta uma profusão espelhada das subjetividades dos sujeitos, torna a leitura um processo não dialógico entre o sujeito e seu mundo (composto dos olhares de outros sujeitos), ou talvez nem seja de fato isso. Talvez seja mais o do não reconhecimento dos diálogos implícitos e possíveis. Evidente que não se tira com isso a ideia da escrita ou da música, por exemplo. Somos responsáveis pela nossa produção e temos domínio sobre ela, mas ao entregá-la ao mundo não podemos interferir na leitura do outro sobre ela. Esse é um direito, o da leitura primeira, o da experiência estética dos sujeitos sem a interferência dita mediadora.

Retornando à nossa ideia primeira de repertório, ao ser escolarizada e curricularizada a imagem como objeto do ensino da arte, é importante que assumamos o compromisso de uma alfabetização visual. Daí a relevância do ensino de uma leitura objetiva da imagem, proposta no ensino da composição dos signos, do ponto, da linha, da cor, da perspectiva, da luz e da sombra atreladas à contextualização com um suporte histórico e sim, sob uma perspectiva da

Metodologia Triangular, que nasce no cimo da curva do movimento crítico, uma contextualização com suporte político, de classe, raça, gênero, entre outros. Desse modo, está contido no processo de Leitura de Imagem uma contextualização efetiva.

À guisa desse discurso, é importante que não se caia na armadilha da desconsideração da leitura subjetiva como experiência estética pessoal do observador, mesmo sem a prévia informação contextual. Poeticamente, ainda precisamos considerar a contextualização fictícia quando da leitura espontânea de uma obra sem a precedência do contexto *real* e que, mesmo produzida, não se desvincula da contextualização/vivência social de quem observa. A contextualização exteriorizada também contribui na leitura da obra.

Quanto à produção, Arroyo e Fernandes (1999) apregoam que o homem se produz ao produzir, portanto, *se produzir* talvez diga de uma leitura de si no mundo e do mundo em si. Dentro de uma Cultura Visual a produção passa a ser um processo de exteriorização/conscientização logo, produzir poderá estar contido em ler. Para Ostrower (1999, p. 252) criar, significa poder compreender, e integrar o compreendido em novo nível de consciência, ora, não seria a produção artística, no cômputo da leitura de imagem, resultado de um nível de consciência dos signos e seus significados? Não seria uma narrativa que *revela* o que se leu de uma imagem?

5. LEITURA DE IMAGEM COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

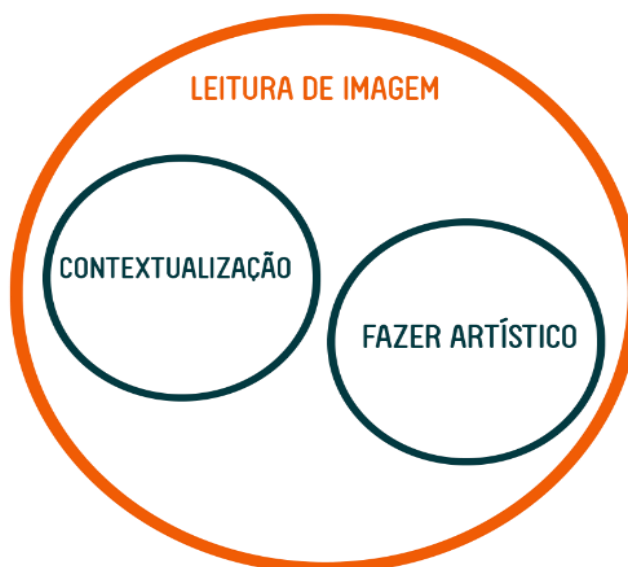
O espírito recusa-se a conceber o espírito sem corpo. O antropomorfismo. Necessidade da vacina antropofágica. Para o equilíbrio contra as religiões de meridiano. E as inquisições exteriores.

(Oswald Andrade)

Na direção contrária à fragmentação, proposta pela BNCC (2017), da triangulação metodológica para aprendizagem da arte em seis categorizações distintas – mesmo que redundantes –, pensamos numa aglutinação e a inserção de duas pontas do triângulo, a contextualização e o fazer artístico, no cômputo da leitura de imagem. A contextualização e o

fazer artístico estariam contidos num entendimento conceitual de ferramentas estruturantes, no Ensino da Arte na Escola, para a leitura de imagem.

Figura 7: Ferramentas estruturantes da leitura de imagem.



Fonte: Os autores. Design: Thommy Lacerda Sossai - Ease Media

Para Ana Mae Barbosa:

A contextualização sendo a condição epistemológica básica de nosso momento histórico, como a maioria dos teóricos contemporâneos da educação comprovam, não poderia ser vista apenas como um dos lados do processo de aprendizagem. O fazer arte exige contextualização, a qual é a conscientização do que foi feito, assim como também a leitura. Qualquer leitura como processo de significação exige a contextualização para ultrapassar a mera apreensão do objeto. (BARBOSA, 2009, p. 33).

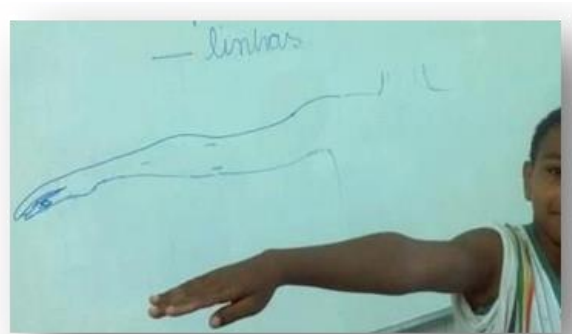
Há aí um indicativo, pela própria Ana Mae Barbosa, do quanto é intrínseca à leitura de imagem a contextualização de uma obra, bem como a produção a partir dessa leitura, ou como muitos ainda chamam, uma releitura. O exame histórico e até social condizente com uma produção artística estão diretamente ligados ao que podemos ler dessa obra e neste caso, esta leitura não se dissocia de uma leitura crítica do mundo no recorte histórico na qual ela foi

produzida, bem como no recorte histórico de quem a lê. Corroborando essa ideia, Flausino (2010) indica que colocar uma obra em contexto produz sentido à vida do observador.

A contextualização e a produção artística nas aulas de arte na escola então, não evadem à leitura, nem é apropriado à aprendizagem da arte concebê-las separadamente. Assim, consideramos sobre a leitura de imagem, o desafio de pensá-la num conjunto coeso entre leitura objetiva e leitura subjetiva, atreladas à produção e à contextualização, sob a égide de uma pedagogia crítica, bem como encarando a produção como modo de narrativa-leitura *imagetificada e complexificada* pelos repertórios curriculares escolares e sociais.

Indicamos, assim, como leitura objetiva a observação e a descrição dos elementos constitutivos dos signos, tais como linha, ponto, cor, entre outros e todas as suas relações com o mundo imagético e a Cultura Visual. Ela talvez se refira sobre o desenho de uma estrela não ser *a* estrela, mas um signo que representa uma estrela sendo, portanto, assim como qualquer elemento que conhecemos ou não, passível de ser reproduzida. Também ao conjunto de signos como produção de significados. Ao escrever-desenhar a estrela em cima da escrita-desenho de um pinheiro, as variadas significações de “natal” que atravessa a experiência de cada estudante.

Figura 8: Desenho com linhas reproduz um braço de uma criança.



Fonte: Os autores.

Como leitura subjetiva, é importante que se façam todas as relações de sentidos possíveis sobre um signo ou um conjunto de signos. Aqui se constrói a atribuição de significados tendo como propulsores a subjetividade, o ser-afeto, o ser-ação, o ser-pensamento, que reflete, a partir do prescrito-vivido curricular, sobre sua realidade tendo como *trigger* a

imagem. As leituras subjetiva e objetiva só podem ser amparadas com a construção coletiva de um repertório curricular e o reconhecimento do repertório social constituído pelos/nos sujeitos no seu currículo vivido. Por que usam cores frias nas carteiras da maioria das escolas? Por que inúmeros produtos alimentícios usam as cores quentes?

Figura 9: Carteira escolar azul



Fonte: http://www.brinkemoveis.com.br/Cadeira_Universitaria_Prancheta_Lateral/prod-2620836/. Acesso em 20 nov. 2019.

Figura 10: Batata Frita em embalagem vermelha e amarela

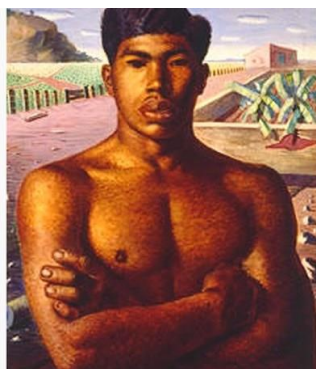


. Fonte: <https://pngimage.net/mcdonalds-french-fries-png-4/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

Ao ser apresentada a obra de Portinari, *o Mestiço* (1934), para estudantes do quinto ano de uma escola de Ensino Fundamental da periferia Município da Serra, estado do Espírito Santo,

com população proeminentemente pobre e negra – e fiz essa experiência durante dez anos ministrando aulas na mesma escola – informava que, ao apresentá-la, cada um teria a liberdade de dizer a primeira palavra sobre a imagem que viesse à mente, sem restrições de nenhuma espécie. Atravessados pelo currículo prescrito, oculto e mesmo nulo recorrente nas escolas de Ensino Fundamental, com pouquíssimas variações, durante todos os anos que recebia pela primeira vez os estudantes no quinto ano, pude identificar a recorrência das seguintes palavras, ranqueadas pela maior quantidade de citações: *escravo, índio, negro, forte, gostoso, sofrimento, triste e fome*.

Figura 11: O Mestiço (1934) (detalhe) – Cândido Portinari...



Fonte: <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/mestico-candido-portinari/>

Antes de uma contextualização histórica, do ano de produção de *o Mestiço* (1934), dos movimentos artísticos da época e do envolvimento político ambíguo do artista, havia uma necessidade real de discussão de identidade, raça, gênero, classe, sexualidade, entre outras, junto aos estudantes. Na leitura primeira, já atravessada pelo currículo social e escolar vividos pelos estudantes, ficava notória a visão, por exemplo, que os mesmos – em sua maioria negros – tinham sobre os negros na atualidade. Era imprescindível, então, que a contextualização partisse de uma discussão sobre questões como: “um negro na frente de uma plantação precisa, necessariamente, ser escravo? Ele não poderia ser o proprietário do sítio?”, ou “Por que associamos os negros à tristeza, ao sofrimento e à fome?”, e ainda “Um homem sem camisa numa pintura é *gostoso*, e se fosse uma mulher sem camisa numa obra de arte?”, “E se fosse

uma mulher sem camisa na frente de uma casa, ou uma mulher sem camisa amamentando seu filho, quais palavras viriam à nossa mente?”

Outrossim, também se configurava de suma importância que os estudantes (e o professor?) entendessem porque Portinari escolheu aquelas cores, quais elementos representam a perspectiva, como a luz e sombra provocavam um efeito tridimensional ao corpo representado, quais questões sobre racismo e negritude na época de Portinari, quais questões sobre racismo e negritude na nossa época, quais são as nossas condições de trabalho na atualidade, como é a distribuição de renda no país, como os negros são representados hoje na TV, nas pinturas, nos jornais, nas revistas; quantos professores negros dão aula na escola, etc. As leituras subjetiva e objetiva, necessariamente, se entrelaçam na discussão e uma só obra constitui um amálgama de vários olhares e leituras, de compreensão de um repertório sobre cores, profundidade, tridimensionalidade, claro e escuro, racismo, política, trabalho, gênero, outros movimentos artísticos, que se constituem pela descrição, apreciação, julgamento, contextualização até chegar na produção – mesmo que, necessariamente, não exista uma ordem, como indicado por Rizzi (2012) quando alega que

[...] a Proposta Triangular não indica um procedimento dominante ou hierárquico na combinação das várias ações e seus conteúdos. Ao contrário, aponta para o conceito de *pertinência* na escolha de determinada ação e conteúdos enfatizando, sempre a coerência entre os objetivos e os métodos (p.69) (grifo da autora).

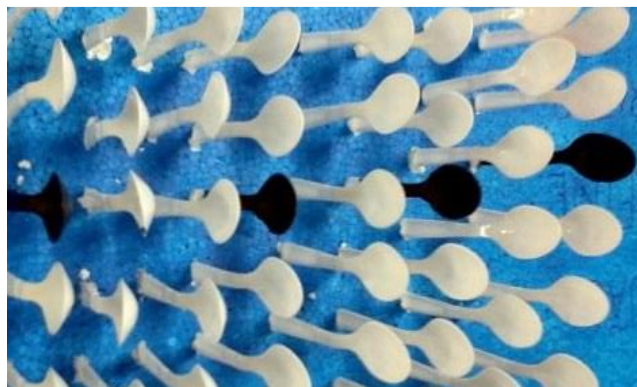
Assim, os estudantes conceberam suas leituras (figuras 12, 13 e 14), a partir do repertório objetivo compartilhado no cômputo do planejamento daquele ano – cor, linguagens artísticas, materiais, composições, etc. – e também com seus posicionamentos subjetivos cotidianos, provocados pela contextualização: o das nossas representações identitárias, como nos objetos culturais-bonecas, como a tão estigmatizada cor preta representada pelas colheres enfileiradas numa disposição das filas escolares, da minorização não pela quantidade, mas pela raça, com o fundo frio azul, dadas as questões da psicologia das cores.

Tabela 12: “Que boneca é....”



Fonte: Os autores.

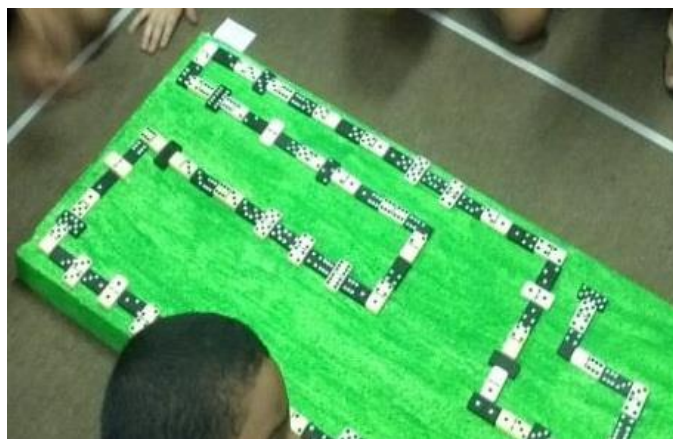
Tabela 13: Colheres brancas



Fonte: Os autores

Também leram o *Mestiço* na mistura das pedras de um jogo, segundo eles **jogo integrado** (talvez ainda não entendessem os conceitos inclusivistas) com a explicação de coletividade **e união entre as raças por um propósito.**

Tabela 14: jogo integrado



Fonte: Os autores

Não temos uma lógica expressa nos resultados que não seja especulativa ou da nossa própria leitura dos mesmos, ainda que compreendendo os processos. Nunca teremos. A subjetividade impõe perspectivas outras que podem aflorar ou não com a produção, com a contextualização e com a leitura de imagem. Imaginamos, portanto, a leitura de imagem como uma das possibilidades da educação como uma prática de liberdade.

224

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Só não há determinismo onde há mistério.
Mas que temos nós com isso?
(Oswald Andrade)*

Machado, num livro organizado por Barbosa sobre Abordagem Triangular e Culturas Visuais, afirma que o discutido triângulo não é uma metodologia, mas que (MACHADO in BARBOSA, 2010, p. 77) “A intenção é de dispor um conjunto estruturado de situações de aprendizagem conforme convida a Abordagem Triangular. Não se trata de planejar objetivos do tipo levar o aluno à ou estabelecer o que deve ser aprendido”.

É nítida a ideia de muitos autores e estudiosos, dentre muitas discussões para o distanciamento do caráter metodológico da proposta de Barbosa, que a mesma proposta, para

se afastar do fantasma da metodologia, corrobore com a falta de objetivos ou planejamento. Ao entrar no contexto escolar, exatamente no período onde tentávamos reconfigurar alguns termos do contrato pedagógico tradicional e tecnicista, o Ensino da Arte, assume o caráter de uma ciência pedagógica e escolarizada da qual fazem parte esses objetivos e planejamentos. Era preciso afastar o Ensino da Arte do campo intuitivo, do fazer-por-fazer e aproximá-lo do campo epistemológico, e a época exigia essa cientificização. Esse afastamento foi essencial para que o ensino da arte tivesse um objeto de ensino, a imagem.

A Metodologia Triangular, identificada por muitos anos, dessa maneira, pelos próprios profissionais da Arte Educação – que há muito vem sendo desqualificados em inúmeras discussões e produções acadêmicas – ainda parece vigorar como uma possibilidade viável, regurgitada de tudo que se absorveu das muitas propostas de outras culturas, desconexas das perspectivas sociais e políticas no campo específico da educação brasileira, para que o ensino da arte prefigure entre os saberes essenciais para educação, aprendizagem e formação humana.

Inserida nesse recorte, a leitura de imagem, perspectiva ainda – depois de dissecada por centenas de estudiosos – necessária como afirmação de uma luta política, metodológica e curricular do Ensino da Arte no contexto escolar, não pode ser relegada, como outrora, a processos intuitivos e espontâneos de fruição e retroalimentação cultural na compreensão da imagem dentro de uma Cultura Visual, mas fortemente compreendida sob o aparato crítico e social.

Negue-se etimologicamente o nome **metodologia**, nisso não haverá problema, pois é infértil o solo dessa discussão. Porém não se negue o contexto histórico contra-hegemônico de uma educação pautada no *laissez-faire* e que pode voltar à tona antes do estabelecimento do saber da arte como essencial às práticas de uma educação equilibrada com as pautas das ciências, linguagens e cultura.

Por fim, que se reconheça que, longe de um campo inteiramente mágico e intuitivo, a leitura de imagem – indissociável da contextualização e produção artísticas dos estudantes, observadas aqui como compostos da mesma – obedece um sistema técnico, didático e pedagógico para o escolarizado ensino da arte no sistema escolar, não perdendo seu caráter

poético e filosófico. Como para própria Ana Mae Barbosa (BARBOSA, 1998, p.33) “[...] depois de anos de experimentação, estou convencida de que metodologia é construção de cada professor em sala de aula e gostaria de ver a expressão Abordagem Triangular substituir a prepotente designação de Metodologia Triangular”.

Finalizamos aceitando o julgamento de Ana Mae Barbosa sobre nossa prepotência, mas usufruindo do nosso direito pessoal e intransferível, como próprio da leitura de uma obra, de um objeto cultural (no nosso caso a Metodologia Triangular) e mesmo do nosso direito a uma leitura de mundo assumindo que, de fato, metodologia é uma construção de cada professor.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Oswald de. Manifesto Antropófago. In: **Revista de Antropofagia**. Reedição da Revista Literária publicada em São Paulo – 1ª e 2ª Edições – 1928-1928. São Paulo: CLY, 1976. P. 3-7.
- ARRIAGA, Imanol Aguirre. Introdução. In. BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- ARROYO, Miguel Gonzalez.; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica no Campo, 1999.
- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, Ana Mae (org.). **História da arte-educação**. São Paulo: Max Limonad, 1986.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação: leitura no subsolo**, São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae (org). **Arte-Educação: Leitura no Subsolo**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino de arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BOURDIEU, Alain; DABEL, Pierre. **Amor pela arte: os museus de arte na europa e seu público**. São Paulo: Edusp, 2007.

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> . Acesso em: 20 Abr. 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.
- BATISTTI, Taíze dos Santos et al. Dialogando com Ana Mae Barbosa sobre Arte. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 11, n.1, p.343-349, jan./abr. 2016.
- FLAUSINO, Rosinaldo. É possível compreensão em arte? In: BARBOSA, Ana Mae. **A imagem do ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra?** Paulo Freire, Donaldo Macedo; tradução Lólio Lourenço de Oliveira. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- LOPES, Maria Margaret. A favor da desescolarização dos museus. **Educação e Sociedade**, v. 40, p.443-455, dez, 1991.
- MACHADO, Regina Stela. Sobre mapas e bússolas: apontamentos a respeito da abordagem triangular.” IN: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (orgs). **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. 8. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- PICABIA, Francis. '**Canibal Manifesto Dada**'. Lido por André Breton na 3ª Dada Evening no Maison de l'Oeuvre Theatre, 27 de março de 1920. Publicado no Dada No. 7 - DADaphone (março de 1920), no Der Dada Nr. 3 (abril de 1920) e no Almanaque Dada (junho de 1920).
- PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. Caminhos metodológicos. In. BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. Museus Brasileiros e Política Cultural. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 19, n. 55, p.53-73, junho. 2004.
- SAUNDERS, Robert. Fazer arte-educação faz uma diferença no mundo. In. BARBOSA, Ana Mae (org.). **História da Arte-Educação**. São Paulo: Max Limonad, 1996.
- SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit. Imagem no ensino da arte em novas e/ou velhas perguntas. IN: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, F. P.(orgs). **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

Submetido: 24/03/2022

Aprovado: 26/04/2022