

## PRESSUPOSTOS TAXONÔMICOS TEÓRICOS E FILOSÓFICOS INSUBMISSOS DA ABORDAGEM TRIANGULAR

### *UNSUBMISSIVE THEORETICAL AND PHILOSOPHICAL TAXONOMIC ASSUMPTIONS OF THE TRIANGULAR APPROACH*

Fernanda Pereira da Cunha<sup>1</sup>

#### RESUMO

Sob o prisma de pressupostos teóricos e filosóficos que embarcam a Abordagem Triangular, concebida e sistematizada pela professora Ana Mae Barbosa, este ensaio, oriundo de pesquisa de tese de doutorado intitulada *Cultura digital na e-arte/educação: Educação digital crítica* (2008), busca trazer análise reflexiva acerca da taxonomia que Elliot Eisner institui acerca das concepções do desenvolvimento da cognição em arte/educação, cujas concepções balizares em arte e educação de John Dewey e Paulo Freire, fundamentam pilares epistemológicos insubmissos à Abordagem Triangular em prol do desenvolvimento da consciência autogovernativa pela capacidade crítica de leitura do mundo. Abordagem Triangular de caráter insubmissa, vem disseminando sua aplicação inclusive para além da fronteira das artes, cuja insubmissão preside em prol da educação estético-crítico ao promover a curiosidade indócil, inquieta para a formação ontológica do ser, objetivando-se a identidade cultural.

**Palavras-chave:** Abordagem Triangular; Paulo Freire; John Dewey

159

#### ABSTRACT

*Under the prism of theoretical and philosophical assumptions that embody the Triangular Approach, conceived and systematized by Professor Ana Mae Barbosa, this essay, derived from doctoral thesis research entitled Digital culture in e-art/education: Critical digital education (2008), seeks to bring a reflective analysis about the taxonomy that Elliot Eisner institutes about the conceptions of cognition development in art/education, whose guiding art and education conceptions of John Dewey and Paulo Freire, serve as the foundation for epistemological pillars unsubmissive to the Triangular Approach in favor of the development of consciousness self-governing by the critical capacity of reading the world. The Triangular Approach of unsubmissive character has been spreading its application beyond the arts frontier, whose unsubmission presides in favor of aesthetic-critical education by promoting restless curiosity, restless for the ontological formation of the being, aiming at cultural identity.*

**Keywords:** Triangular Approach; Paulo Freire; John Dewey

## 1. INTRODUÇÃO

---

<sup>1</sup> Atualmente é Professora Associada da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC/UFG). Doutora em Artes pela Universidade de São Paulo- USP. e-mail: [fernanda.pcunha@hotmail.com](mailto:fernanda.pcunha@hotmail.com)

Sob o prisma de pressupostos teóricos e filosóficos que embarcam a Abordagem Triangular, concebida e sistematizada pela professora Ana Mae Barbosa, este ensaio, oriundo de pesquisa de tese de doutorado intitulada *Cultura digital na e-arte/educação: Educação digital crítica* (2008), busca trazer análise reflexiva acerca da taxonomia que Elliot Eisner instituiu acerca das concepções do desenvolvimento da cognição em arte/educação, cujas concepções balizares em arte e educação de John Dewey e Paulo Freire, fundamentam pilares epistemológicos insubmissos à Abordagem Triangular em prol do desenvolvimento da consciência autogovernativa pela capacidade crítica de leitura do mundo.

A Abordagem Triangular tem como eixo teórico-filosófico norteador os conceitos filosóficos e educacionais da alfabetização crítica de Paulo Freire, bem como está alicerçada nos preceitos da arte como experiência de John Dewey e dos conceitos de arte e cognição de Elliot Eisner, objetivando-se a alfabetização cultural sob a luz do *cultural literacy* (BARBOSA, 1998, p. 46).

Ana Mae Barbosa aponta que Elliot Eisner estabelece uma taxonomia das visões de arte/educação que persistem na contemporaneidade, as quais estão fundamentadas nas concepções de arte e de educação que se aproximam de John Dewey e Paulo Freire:

Suas concepções de arte e de educação o aproximam de John Dewey e Paulo Freire. Conceitua educação como um processo de aprender como inventar a nós mesmos. Paulo Freire, menos confiante em nossas invenções pessoais, ensinou que a educação é um processo de ver a nós mesmos e ao mundo em volta de nós. Enquanto Eisner enfatiza a imaginação, Paulo Freire valoriza-a, mas sugere diálogos com a conscientização social.

Para ambos, a educação é mediatizada 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 mundo empírico, com a cultura e a sociedade personalizada pelo processo de gerar significados, pelas leituras pessoais auto-sonorizadas do mundo fenomênico e das “paisagens interiores”. É na valorização da experiência que os três filósofos e epistemólogos se encontram. (BARBOSA, 2008, p. 11-12).

E conclui, sobre os autores:

Se, para Dewey, experiência é conhecimento, para Freire é a consciência da experiência que podemos chamar de conhecimento. Já Eisner destaca as experiências do mundo empírico, sua dependência de nosso sistema biológico, que

é a extensão do nosso sistema nervoso, ao qual Susanne Langer chama de órgão da mente (BARBOSA, 2008, p. 12).

Barbosa aponta, ainda, que na década de 1990 há a revitalização de John Dewey, sendo apontado como pioneiro da Pedagogia Cultural, juntamente com Paulo Freire:

Hoje, John Dewey vem sendo constantemente revisitado e revisado. O capítulo *Having and experience* de *Art as experience* tem sido o mais citado nos últimos livros de arte/educação escritos por professores ingleses e norte-americanos que defendem o fazer artístico aliado à comparação estética. (BARBOSA, 1998, p. 29)

Apoiando-se nestes teóricos, a Abordagem Triangular é uma abordagem arte/educativa para o desenvolvimento da capacidade de leitura crítica do mundo. Está, assim, em oposição à cultura de definições que “é mera educação bancária”, e em consonância com Paulo Freire, “Cultura não se injeta, se pratica” (BARBOSA, 1998, p. 46). Daí advém o destaque que se dá à experiência empírica da leitura da imagem na Abordagem Triangular, em prol da alfabetização cultural, como esclarece Barbosa:

Daí a ênfase na leitura: leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim, a leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos. Num país onde os políticos ganham eleições através da televisão, a alfabetização para a leitura é fundamental, e a leitura da imagem artística, humanizadora. Em arte/educação, a Proposta Triangular, que até pode ser considerada elementar se comparada com os parâmetros educacionais e estéticos sofisticados das nações centrais, tem correspondido à realidade do professor que temos e à necessidade de instrumentalizar o aluno para o momento em que vivemos, respondendo ao valor fundamental a ser buscado em nossa educação: a leitura, a alfabetização. (BARBOSA, 1998, p. 35).

E acrescenta:

Este princípio de leitura como interpretação cultural, com muita influência de Paulo Freire, foi inicialmente experimentado na organização, cursos e oficinas do Festival de Inverno de Campos de Jordão em 1983, que podemos considerar a primeira experiência pós-moderna de ensino da arte no Brasil. (BARBOSA, 1998, p. 35)

A interação dos epistemólogos Paulo Freire e John Dewey define, para a Profa. Ana Mae Barbosa o pós-modernismo em arte/educação, pois articula arte como expressão e cultura.

No caso de Paulo Freire, suas concepções filosóficas estão calcadas na importância do ato de ler/interpretar o mundo. Leitura esta que insere o homem e a mulher no mundo em que vivem. Ler o mundo é experimentar, vivenciar, significar com autonomia os sentimentos que nos movem.

## 2. A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER, SEGUNDO PAULO FREIRE

*A importância do ato de ler* (FREIRE, 2003) é um depoimento de Paulo Freire (que mais se parece com um vídeo contado) em que ele expressa a importância da leitura, ao (re)ler e (re)interpretar sua trajetória de vida: matéria-prima epistemologicamente constituída na criticidade de um percurso de vida, demonstrando que a criticidade não se dá por acaso, mas através de um nível de percepção adquirido.

Freire inicia esclarecendo que o ato de ler “não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita”, mas, pelo contrário, “se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Na verdade, salienta, a linguagem e a realidade estão mútua e dialeticamente condicionadas – a relação texto/contexto – e “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2003, p. 11). Por isso, Freire, ao ter de escrever sobre a importância do ato de ler, afirma ter se sentido instigado a reler sua própria trajetória até então.

Situando o leitor no próprio processo de constituição do texto mencionado, Freire mostra como foi se estruturando a preocupação com a leitura da palavra texto e a leitura do mundo. Vale a pena reproduzir alguns momentos da prosa poética em que o autor se expressa:

Neste esforço a que me vou entregando, re-crio, e re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós – à a sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores.

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo. [...] Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como um mundo de minha atividade perceptiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto – em cuja percepção me experimentava e, quanto mais o fazia, mais aumentava a capacidade de perceber – se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão eu ia apreendendo no meu trato com eles nas minhas relações com meus irmãos mais velhos e com meus pais. [...] Daquele contexto – o do meu mundo imediato – fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos que o do meu mundo imediato e de cuja existência eu não podia suspeitar. [...] Mas, é importante dizer, a “leitura” do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser

exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra. A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz. (FREIRE, 2003, p. 12-15).

Freire recorda, então, como seu ingresso na escola não representou uma ruptura com esta leitura da “palavramundo”. Aborda, a seguir, o então ginásial, período em que a leitura dos textos era realizada longe da cadência enfadonha e mecânica que caracterizaria depois a educação, ou seja, não se tratava de “lições de leitura” na acepção tradicional, mas na descoberta do texto pelos alunos.

Alguns tempos depois, como professor também de português, nos meus 20 anos, vivi intensamente a importância do ato de ler e de escrever, no fundo indicotomizáveis, com alunos das primeiras séries do então chamado curso ginásial. A regência verbal, a sintaxe de concordância, o problema da crase, o silitismo pronominal, nada disso era reduzido por mim a tabletes de conhecimentos que deveriam ser engolidos pelos estudantes. Tudo isto, pelo contrário, era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo de texto, ora de autores que estudávamos, ora deles próprios, como objetos a serem desvendados e não como algo parado, cujo perfil eu descrevesse. Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda. Só apreendendo-a seriam capazes de saber, por isso, de memorizá-la, de fixá-la. A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto. Por isso é que a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala.

Creio que muito de nossa insistência, enquanto professoras e professores, em que os estudantes “leiam”, num semestre, um sem-número de capítulos de livros, reside na compreensão errônea que às vezes temos do ato de ler. Em minha andarilhagem pelo mundo, não foram poucas as vezes em que os jovens estudantes me falaram de sua luta às voltas com extensas bibliografias a serem muito mais “devoradas” do que realmente lidas pelos estudantes. Verdadeiras “lições de leitura” no sentido mais tradicional desta expressão, a que se achavam submetidos em nome de sua formação científica e de que deviam prestar contas através do famoso controle de leitura. [...]. A insistência na quantidade de leituras sem o devido adestramento nos textos a serem compreendidos e não memorizados, revela uma visão mágica da palavra escrita. Visão que urge ser superada. A mesma, ainda, que encarnada deste outro ângulo, que se encontra, por exemplo, em quem escreve, quando identifica a possível qualidade de seu trabalho, ou não, com a quantidade de páginas escritas. No entanto, um dos documentos filosóficos mais importantes de que dispomos, *As teses sobre Feuerbach*, de Marx, tem apenas duas páginas e meia... (FREIRE, 2003, p. 16-17).

Freire salienta que não está descartando a importância e a necessidade de ler seriamente os clássicos de cada área do saber, penetrando nos textos e criando uma disciplina intelectual sem a qual educadores e educandos não conseguirão e não conseguiriam desenvolver sua prática. Comenta de seu próprio prazer em ler Gilberto Freyre, Lins do Rego, Graciliano Ramos, Jorge Amado – com os quais também trabalhava em sua docência, destacando questões de sintaxe ligadas à linguagem de cada qual, a seu bom gosto e às diferenças entre o português do Brasil e o de Portugal. Adentra, a seguir, na sua inovadora proposta de alfabetização de adultos:

Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos BA-be-bi-bo-bu, dos La-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem no analfabeto o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. Na verdade, tanto o alfabetizador quanto o alfabetizado, ao pegarem, por exemplo, um objeto [...] sentem o objeto, percebem o objeto sentido e são capazes de expressar verbalmente o objeto sentido e percebido. [...] A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizado. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora. (FREIRE, 2003, p. 19).

O pedagogo retoma, então, a questão inicial, da leitura da palavra e da leitura do mundo, que a precede e que continua naquela. Sua proposta pedagógica passa justamente, afirma, pelo mesmo movimento fluido do mundo e da leitura e “escrita” que se faz dele, ou seja, a ação prática e consciente, que ele considera central para o processo de alfabetização, portanto da contextualização.

Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. A pesquisa do que chamava de universo vocabular nos dava assim as palavras do Povo, grávidas do mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam. Depois, voltavam a eles, inseridas no que chamava e chamo de codificações, que são representações da realidade.

A palavra tijolo, por exemplo, se inserida numa representação pictórica, a de um grupo de pedreiros, por exemplo, construindo uma casa. Mas, antes da devolução, em forma escrita, da palavra oral dos grupos populares, a eles, para o processo de sua apreensão e não de sua memorização mecânica, costumávamos desafiar os alfabetizando com um conjunto de situações codificadas de cuja decodificação ou “leitura” resultava a percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano, transformador do mundo. No fundo, esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma “leitura” da “leitura” anterior do mundo, antes da leitura da palavra.

Esta “leitura” mais crítica da “leitura” anterior menos crítica do mundo possibilitava aos grupos populares, às vezes em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente da sua indignação.

É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a certas práticas claramente políticas e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica.

### 3. ARTE COMO EXPERIÊNCIA CONSUMATÓRIA, SEGUNDO JOHN DEWEY

Os pressupostos filosóficos da arte como experiência de John Dewey são concebidos por Barbosa como o “grande guarda-chuva” para “a articulação entre a educação artística (fazer) e a educação estética (apreciação)” (BARBOSA, 1998, p. 41), que define o pós-modernismo em arte/educação. Educação estética está concebida na Abordagem Triangular no sentido consumatório que Dewey atribui à experiência apreciativa, e não de modo teórico, sistematicamente classificatório, como ressalta Barbosa:

É preciso, entretanto, ficar claro que educação estética não é ensinar estética no sentido de formulação sistemática de classificações e de teorias que produzem definições de arte e análises acerca da beleza e da natureza. Este não é o principal propósito da educação estética. O que chamamos de educação estética de crianças, adolescentes e adultos é principalmente a formação do apreciador de arte usando a terminologia e o sentido consumatório que Dewey dava à experiência apreciativa. (BARBOSA, 1998, p. 41).

A educação estética está intimamente relacionada a uma experiência significativa, vívida, motivo de questionamento, inquietação, busca – envolvimento –, valores estes que diferem acentuadamente de tantas experiências que podemos ter em nossas vidas, as quais, sem estes atributos, pouco interferem no conhecimento que vamos construindo ao longo de nossas vidas. Isto porque:

Conhecer significa ter uma experiência e não apenas ter experiência. Uma experiência completa é tão íntegra que sua conclusão é uma consumação e não uma

cessação. Consumação é a conclusão significativa impregnada pela apreciação pervasiva que penetra o todo da experiência. (BARBOSA, 1998, p. 22).

E explica:

A experiência pode ser danosa para o mundo e sua culminância indesejável, mas pode possuir uma qualidade estética. Por exemplo, um médico operando um paciente de um caso inédito e complicado, pondo para funcionar todo o seu conhecimento acumulado, organizando-o em função da situação nova, pode chegar à conclusão de uma experiência com qualidade estética, embora o paciente morra.

Toda atividade prática adquirirá qualidade estética sempre que seja integrada e se mova por seus próprios ditames em direção à culminância.

Dewey usa em *Art as experience* a idéia da experiência de uma pedra que rola de cima de uma montanha. O objetivo da pedra é chegar embaixo. A pedra teria uma experiência – resultado da culminância de um movimento contínuo. Quanto mais a pedra revelar do seu caminho, mais significativa será a experiência. Impregnada por musgo, barro, outras pedras, capim e flores do caminho, a culminância e qualidade estética da experiência será a integração do que ela trouxe consigo ao longo do processo, constituindo-se uma unidade enriquecida em relação à unidade que iniciou a descida.

Dewey lembra que “os inimigos do estético não são nem o prático nem o intelectual, mas a lassidão dos fins indefinidos, a submissão à convenção nos procedimentos práticos e intelectuais”.

Toda experiência é uma experiência estética se a experiência só cessa quando cada momento foi explorado. O encerramento do circuito de energia é o oposto da suspensão, da *stasis*, é portanto a culminância de uma ação. Esta culminância, a sensação de contemplação, deflagra a energia apreciativa e a emoção. (BARBOSA, 1998, p. 22-23).

Assim, conclui:

A qualidade estética é pervasiva, e, embora atinja seu ponto máximo no estágio da completção da experiência, ela permeia todo o processo contínuo de produção e percepção que regula a experiência. Conhecimento e reconhecimento; construção e reconstrução; produção e percepção da produção corporificam a experiência que tem a qualidade estética como elemento unificador.

A qualidade estética é a apreciação consumatória difusa que penetra toda a experiência, tornando-a significativa para o indivíduo. “O estético não pode ser separado de modo taxativo da experiência intelectual, já que esta deverá apresentar cunho estético a fim de ser completa” (Dewey) e ser completa para ser significativa. (BARBOSA, 1998, p. 23).

Deste modo, a materialidade em que se apresenta a experiência não é ponto determinante, e sim o significado apreendido de uma experiência consumada, pois a experiência, “seja qual for o seu material (ciência, arte, filosofia e matemática), para ser uma

experiência, precisa ter qualidade estética”, porque o que “unifica a experiência enquanto reflexão e emoção” é a qualidade estética (BARBOSA, 1998, p. 22-23).

A função da estética na educação “é ajudar a clarificar problemas, a entender nossa experiência da arte, a discriminar entre opções, a tomar decisões, a emitir juízos de valor”, através da sua tarefa “integrada na leitura da obra ou do campo de sentido da arte”, constituindo na educação estética a capacidade de desenvolver a reflexão (BARBOSA, 1998, p. 41). Como expressa a professora Ana Mae Barbosa: “A estética tem um enorme potencial esclarecedor e estimulador do questionamento reflexivo, matéria-prima da filosofia da qual a estética é uma subdivisão ou filial” (BARBOSA, 1998, p. 41).

Na contemporaneidade, a concepção estética perpassa por níveis complexos na busca elaborativa de soluções de problemas, em todos os níveis de conhecimento e atuação humana, como descreve Crawford:

Não mais limitada à tarefa de beleza, nos tempos contemporâneos, a estética amplia seu campo de questionamento acerca da natureza do objeto da arte e do caráter de sua criação, apreciação, interpretação, avaliação, assim como acerca das relações da arte com a sociedade, tudo isto podendo ser examinado em diferentes níveis de complexidade. (CRAWFORD *apud* BARBOSA, 1998, p. 41).

Dada a sua natureza intrínseca, em relação ao processo de produção artística, para Dewey as artes possibilitam a vivência de mais experiências que qualquer outra área, porque nas experiências consumatórias através das artes estão presentes as “relações de fazer e padecer, e a energia de ida e vinda que faz com que uma experiência seja uma experiência”, constituindo um diálogo entre o teórico e o empírico (BARBOSA, 1998, p. 23). Neste contexto, leitura de imagem é uma ação humana que desperta o questionamento e, por isto, a capacidade crítica, como salienta Barbosa: “Leitura da obra de arte é questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica” (BARBOSA, 1998, p. 23).

O ensino da arte possibilita questionamento, busca, descoberta e desenvolvimento da capacidade crítica, os quais são elementos essenciais e pulsantes que aguçam a percepção e ampliam a imaginação e, assim, dinamizam a cognição, como adverte Eisner: “refinar os

sentidos e alargar a imaginação é o trabalho que a arte faz para potencializar a *cognição*” (apud BARBOSA, 2008, p. 12).

Há uma convergência, portanto, entre Eisner, Paulo Freire e John Dewey em relação à importância e ao papel da arte e seu ensino, de permitir e desenvolver a capacidade de lidar com múltiplas interpretações e sentidos de um mesmo signo, possibilitando a vivência significativa em lidar com a ambigüidade. Como destaca Barbosa:

Novamente, os três gigantes da Filosofia da Educação se encontram e nos alertam acerca da importância da arte para nos permitir a tolerância à ambigüidade e a exploração de múltiplos sentidos e significações. Essa dubiedade da arte torna-a valiosa na educação. Em arte não há certo ou errado, mas sim o mais ou menos adequado, o mais ou menos significativo, o mais ou menos inventivo.

Arte na educação contrapõe-se às supostas verdades educacionais e às mais suspeitas ainda certezas da escola (BARBOSA, 2008, p. 12).

Assim, a arte e seu ensino desenvolvem a capacidade cognitiva e, portanto afetiva, da pessoa, tornado-a capaz de atribuir significações, de lidar com a diversidade no percurso empírico de sua vida, pois somente a criticidade e a autonomia nos dão subsídios a interpretações esteticamente consumatórias:

Atualmente a abordagem mais contemporânea de Arte/educação, na qual estamos mergulhados no Brasil, é associada ao desenvolvimento cognitivo.

Embora Eisner afirme que a visão de Arte/educação mais fortemente implantada no imaginário popular é a ligada à expressão criadora difusa interpretada como algo emocional e não mental, como atividade concreta e não atividade abstrata, como trabalho das mãos e não da cabeça, o movimento de Arte/educação como *cognição* se impõe no Brasil. Por meio dele se afirma a eficiência da Arte para desenvolver formas sutis de pensar, de diferenciar, comparar, generalizar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas.

Rudolf Arnheim foi um dos expoentes da idéia de arte para o desenvolvimento da *cognição*. Sua concepção baseia-se na equivalência configuracional entre percepção e *cognição*. Para ele, perceber é conhecer. Eisner aponta Ulric Neisser e Nelson Goodman como colaboradores dessa visão. Arisco afirmar que o Projeto Zero, que Goodman iniciou e financiou pessoalmente, foi a maior fonte de pesquisas sobre *cognição* em arte e *cognição* por meio da arte. O livro *The arts and cognition*, editado pelo Projeto Zero em 1977, foi um forte argumento em favor da corrente cognitiva em Arte/educação. Evidenciou que a arte depende de julgamento, mas obriga a algumas regras, que precisam ser conhecidas antes de se ousar desafiá-las.

Essas regras são, para Arnheim, a gramática visual subjacente a todas as operações envolvidas na *cognição*, como recepção, estocagem e processamento de informação, percepção sensorial, memória, pensamento, aprendizagem etc. Acusado de

formalista no início dos anos 80, na efervescência do pós-modernismo, Arnheim, entretanto, vem sendo recuperado pelos cognitivistas, pois sua gramática visual não se comprazia apenas na forma, mas derivava de uma negociação contextual mental e se dirigia ao contexto perceptual. (BARBOSA, 2008, p. 17).

A Abordagem Triangular é concebida “inter-relacionando o fazer artístico, a leitura da obra de arte e contextualização”, uma vez que, isolado, qualquer um dos elementos da tríade não corresponde à epistemologia da arte (BARBOSA, 1998, p. 31-2). Neste viés, o conhecimento da arte somente torna-se possível por meio da interseção entre experimentação, decodificação e informação, de modo sincrônico.

Assim, a Abordagem Triangular é sistema cuja proposição depende da resposta que damos à pergunta: “como se dá o conhecimento em arte?” (BARBOSA, 1998, p. 38).

Com base nesta pergunta motriz a Abordagem Triangular dialoga com múltiplos códigos, do erudito ao popular. De acordo com Barbosa: “qualquer conteúdo, de qualquer natureza visual e estética, pode ser explorado, interpretado e operacionalizado através da Abordagem Triangular” (BARBOSA, 1998, p. 38).

Abordagem Triangular pautada nos aspectos fundantes acima percorridos, de caráter insubmissa, vem sendo utilizada há mais de 30 anos, disseminando sua aplicação inclusive para além da fronteira das artes, cuja insubmissão preside em prol da educação estético-crítico ao promover a curiosidade indócil, inquieta como nos recomenda Paulo Freire, pelo trânsito da experiência consumatória [re]significativa Deweyana, com vistas ao desenvolvimento da cognição perceptiva como nos recomenda Elliot Eisner, para a formação ontológica do ser, objetivando-se a identidade pela alfabetização cultural.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae T. Bastos. **A imagem e o ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, Porto Alegre, Fundação Iochpe, 1991.

BARBOSA, Ana Mae T. Bastos. (Org.). **Arte/educação: Leitura no Subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.

- BARBOSA, Ana Mae T. Bastos. **Tópicos e utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae T. Bastos. **Arte/educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- BARBOSA, Ana Mae T. Bastos. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 3. Ed. revisada e aumentada. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARBOSA, Ana Mae T. Bastos. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2001b.
- BARBOSA, Ana Mae T. Bastos. **Arte/educação contemporânea**. Consonâncias internacionais. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- DEWEY, John. **El arte como experiencia**. Prólogo y versión espanhola de Samuel Ramos. México/Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1949.
- EISNER, Elliot. **The arts and the creation of mind**. New Haven: Yale University Press, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, Paulo. “**A importância do ato de ler**”. In: Três artigos que se complementam. 44. Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

---

Submetido: 20/03/2022  
Aprovado: 26/04/2022