


Abordagem Triangular e Processo Criativo

Annelise Nani da Fonseca 

(Universidade Federal de Juiz de Fora — UFJF, Juiz de Fora/MG, Brasil)

Vanessa Raquel Lambert de Souza 

(Universidade Federal de Juiz de Fora — UFJF, Juiz de Fora/MG, Brasil)

Luciana David de Oliveira 

(Justiça Federal do Mato Grosso do Sul — JFMS, Campo Grande/ MS, Brasil)

RESUMO — Abordagem Triangular e Processo Criativo — O artigo visa explorar a contribuição da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2008) para o desenvolvimento da criatividade, bem como demonstrar a importância da leitura de imagem com ênfase no processo criativo para auxiliar na construção de poética autoral. O trabalho irá refletir a respeito das sensações e das metáforas como estratégia de leitura de imagem a partir do trabalho de Yêdamaria (1932-2016) e dos Irmãos Campana (1953-, 1961-). O referencial teórico conta com autores como: Barbosa (1998, 2008), Paulo Freire (1996, 2011); Duarte Júnior (2010), e Lakoff e Jonson (2002). O trabalho infere que a Abordagem Triangular contribui de maneira significativa para o processo criativo.

PALAVRAS-CHAVE

Abordagem Triangular. Processo Criativo. Leitura de Imagem. Sensações. Metáforas.

ABSTRACT — Triangular Approach and Creative Process — The article aims to explore the contribution of Ana Mae Barbosa's Triangular Approach (2008) to the development of creativity, as well as to demonstrate the importance of image reading with emphasis on the creative process to assist in the construction of authorial poetics. The work will reflect on sensations and metaphors as an image reading strategy based on the work of Yêdamaria (1932-2016) and the Campana brothers (1953-,1961). The theoretical framework has authors such as: Barbosa (1998, 2008), Paulo Freire (1996, 2011); Duarte Júnior (2010), and Lakoff and Jonson (2002). The work infers that the Triangular Approach significantly contributes to the creative process.

KEYWORDS

Triangular Approach. Creative process. Image Reading. Sensations. Metaphors.

RESUMEN — Enfoque Triangular y Proceso Creativo — El artículo tiene como objetivo explorar la contribución del Enfoque Triangular de Ana Mae Barbosa (2008) al desarrollo de la creatividad, así como demostrar la importancia de la lectura de imágenes con énfasis en el proceso creativo para ayudar en la construcción de la poética del autor. La obra reflexionará sobre sensaciones y metáforas como estrategia de lectura de imágenes a partir de la obra de Yêdamaria (1932-2016) y los hermanos Campana (1953-,1961-). El marco teórico cuenta con autores como: Barbosa (1998, 2008), Paulo Freire (1996, 2011); Duarte Júnior (2010) y Lakoff y Jonson (2002). El trabajo infiere que el Enfoque Triangular contribuye significativamente al proceso creativo.

PALABRAS-CLAVE

Enfoque Triangular. Proceso Creativo. Lectura de Imágenes. Sensaciones. Metáforas.

Introdução

Para introduzir este trabalho, é importante consignar que o contexto de escrita do texto se deu a partir do “II Congresso Internacional Online entre Arte, Cultura e Educação: Reconexões da Abordagem Triangular no Ensino das Artes”, ocorrido em outubro de 2021 em comemoração aos 30 anos da Abordagem Triangular, na Universidade Federal de Goiás – UFG, idealizado pela Prof^a. Dr^a. Fernanda Cunha. Este artigo foi deflagrado a partir de uma minicurso *Abordagem Triangular e Processo Criativo* apresentado pelas autoras. Além disso, é importante pontuar que, além da comemoração de 30 da Abordagem Triangular, neste ano também se comemora a data em que o patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1921-1997), completaria 100 anos, mais especificamente em 19 de setembro. Conforme destacou Ana Mae Barbosa, na abertura do evento supracitado, apesar de Paulo Freire não escrever especificamente sobre o ensino de arte, seu legado é evidente.

O fato da metodologia de alfabetização de Paulo Freire ser centrada no aluno, de ter ele como protagonista, possui uma preocupação em partir do seu repertório e vivências pessoais. Essa preocupação aparece na seleção de palavras disparadoras e, por sua vez, imagens disparadoras no processo de alfabetização, que permite observar a perspicácia do autor em empregar como estratégia didática o repertório visual para estimular o aluno a adquirir o repertório da linguagem escrita. Ou seja, ele fazia leitura de imagens para alfabetização. Cabe destacar que, essa leitura compreendia uma postura crítica da realidade circundante, do seu contexto e de si mesmo, o que também pode ser observado no tipo de leitura de imagem que a Abordagem Triangular (Barbosa, 1998) preconiza.

Essa atenção especial para o contexto, tanto em nível pessoal quanto em nível histórico e social, que a leitura freiriana propicia, promove autonomia, porque liberta o educando da alienação que o analfabetismo configura e, a autonomia, é vital para o processo criativo autoral, conforme pode ser observado em excerto a seguir.

Toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que 'ler mundo' e 'ler palavra' se constituam em um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta. E 'ler mundo' e 'ler palavra', no fundo, pra mim, implica 'reescrever' o mundo. (FREIRE; BETTO, 2001, p.15).

Isso porque a elaboração de si mesmo - “essa reescrita de mundo” que a leitura de imagem na perspectiva da Abordagem Triangular (BARBOSA, 2008) instiga aliada ao fazer artístico - permite que a autonomia e o conhecimento oriundo do contexto, característicos da metodologia freiriana, deflagre a base para o desenvolvimento da criatividade, conforme poderá ser observado nos intertítulos adiante.

Além disso, este artigo é fruto das pesquisas e experiências voltadas para o desenvolvimento da criatividade de três professoras que utilizam a Abordagem Triangular como pilar epistêmico para o desenvolvimento das suas aulas. Cientes de que a autora da Abordagem Triangular Ana Mae Barbosa, (1998, 2008), afirma que sua teoria não se trata de uma metodologia, visto que a metodologia são os professores que criam, ousamos afirmar que a Abordagem Triangular em nossos trabalhos consiste em um dos pilares metodológicos. Junto a ela serão abordados outros autores que irão compor nossa fundamentação teórica, sendo apresentados por afinidade temática - primeiramente os que analisam a importância das sensações como Duarte Júnior (2010) e Juhani Pallasmaa (2011). Já para o processo criativo, Annelise Nani da Fonseca (2011, 2013, 2015) bem como para as metáforas Lakoff e Johnson (2002, 2009) e Luciana David de Oliveira (2021); e para a leitura de imagem Paulo Freire (1996, 2001, 2011) e Barbosa (1998, 2008).

Sendo assim, o artigo foi concatenado começando pela Abordagem Triangular (Barbosa, 1998), sendo pormenorizada a contribuição de cada instância epistêmica de seus vértices para o processo criativo, para, depois, abordar as sensações e o processo criativo e, em seguida, abordar a contribuição das metáforas na leitura de imagem para o processo criativo. Por fim, serão apresentados dois estudos de caso de leituras de imagens do trabalho da dupla de designers “Irmãos Campana” Fernando (1961-) e Humberto (1953-) Campana e Yêda Maria (1932-2016), de modo

que abordem o processo criativo com especial ênfase nas sensações e na leitura das metáforas na construção de sua linguagem autoral.

Abordagem Triangular

A Abordagem Triangular possui uma importância *sui generis*, para o ensino das artes devido ao fato de ela contemplar todas as instâncias epistêmicas da arte que consistem no ver arte, no fazer arte e no decodificar arte, o que corresponde aos vértices da leitura, da produção e da contextualização artística (BARBOSA, 2008). Conforme pode ser observado na Figura 1 e no excerto da autora supracitada a seguir:

Figura 1 — Relação entre a Abordagem Triangular e a Epistemologia da Arte



Fonte: Gráfico desenvolvido por Fonseca (2021) a partir de Barbosa (2008).

Quando falo de conhecer arte falo de um conhecimento que nas artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte. Nenhuma das três áreas sozinha corresponde à epistemologia da arte. O conhecimento em artes se dá na intersecção da experimentação, da decodificação e da informação (BARBOSA, 2008, p. 32).

Cabe salientar que, para Ana Mae Barbosa (1998, 2008), cada vértice do triângulo possui sua importância de modo igualitário, ou seja, eles não possuem uma hierarquia entre si, o que não pré-determina a forma de abordá-los no planejamento de aula. Ou seja, não existe uma forma fechada para começar uma aula de artes, seja começando pela contextualização e terminando com a produção, por exemplo, esse planejamento fica a cargo do professor o que se

alinha com a forma na qual a autora se refere a Abordagem Triangular ou Proposta Triangular como teoria e não Metodologia Triangular (FONSECA, 2011). Cada vértice do triângulo revela preceitos teóricos importantes que serão abordados individualmente a seguir, começando pelo vértice da leitura.

A leitura consiste no eixo epistêmico da decodificação, mas não exclusivamente isso. Ela corresponde ao momento em que o professor ensina aos alunos os elementos da gramática visual e como eles atuam para engendrar uma mensagem na imagem. A leitura consiste em um vértice muito importante que comumente não é abordado em sala de aula com toda a sua magnitude, conforme Ana Mae Barbosa afirma:

[...] os professores de arte estão reduzindo a análise ou apreciação artística a um jogo de questões e respostas – um mero exercício escolar que leva a leitura a um nível mediocrizante e simplifica a condensação de significados de uma obra de arte, limitando a imaginação do apreciador. Nossa idéia de leitura da imagem é construir uma metalinguagem da imagem. Não é falar sobre a pintura, mas falar a pintura com um outro discurso, às vezes silencioso, algumas vezes gráfico, e verbal somente na sua visibilidade primária. (BARBOSA, 2008, p. 19).

Nas primeiras publicações da Abordagem Triangular, o vértice da Leitura era denominado como apreciação e, após a autora revisar a teoria, optou por mudar para leitura, visto que a palavra apreciação tem implícita a ideia de que o aluno deveria ser ensinado a gostar de determinada obra, autor e estética. A autora, sendo freiriana, portanto visando a autonomia e a leitura crítica, reconhece o viés colonizador da palavra e a substitui assertivamente para leitura que contém implícitos vários processos mentais na atividade da decodificação. Várias críticas à Abordagem Triangular dizem que o eixo da leitura corresponde a uma leitura exclusivamente formal das obras de arte, o que não corresponde aos objetivos deste vértice como pode ser observado a seguir:

Sabemos que em história da arte é importante conhecer as características das classificações de estilo, a relação de uma forma de expressão com as características sociais e com a psicologia social da época, mas analisar as características formais do seu objeto no seu

habitat de origem não pode ser o escopo máximo da história da arte. (BARBOSA, 2008, p. 38).

Esclarecido o ponto em que são valorizadas no eixo da Leitura em igual medida tanto forma como conteúdo, é importante destacar que trabalhamos em conjunto com a Abordagem Triangular a as fases do desenvolvimento estético propostas por Maria Helena Wagner Rossi (2009), baseada no trabalho de Abigail Housen (1983), justamente pelo fato de demonstrarem detalhadamente os vários processos que estão implícitos quando nos referimos na atividade da leitura. Cabe salientar, que existem vários autores que pesquisam como ocorre o desenvolvimento estético e como compreendem cada fase, conforme pode ser visto na Figura 2 a seguir:

Figura 2 — Fases do Desenvolvimento Estético

▶ **LEITURA**

FASES DO DESENVOLVIMENTO ESTÉTICO

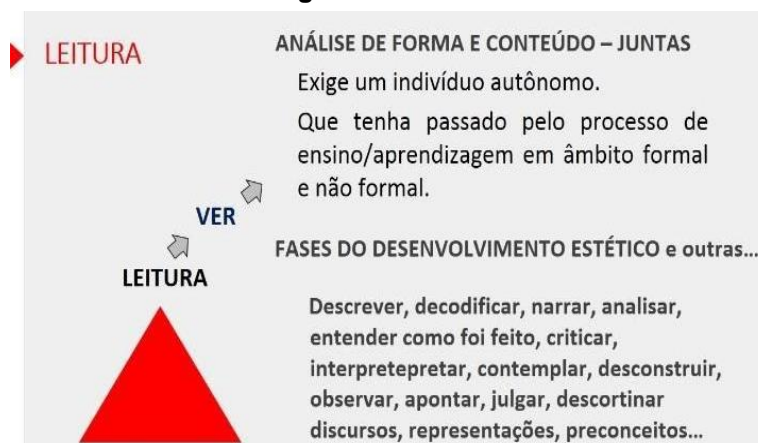
Edmund Feldman (1970)	Abigail Housen (1983)	Robert William Ott (1984)	Michael Parsons (1987)	Maria Helena Wagner Rossi (2009)
Descrição	Narrativo	Descrevendo	Preferência	Descritivo/Narrativo
Análise	Construtivo	Analisando	Beleza e Realismo	Construtivo
Interpretação	Classificativo	Interpretando	Expressividade	Classificativo
Julgamento	Interpretativo	Fundamentando	Estilo e Forma	Interpretativo
	Recriativo	Revelando	Autonomia	Recriativo

Fonte: Gráfico desenvolvido por Fonseca (2021) a partir de Rosa Iavelberg (2003, p. 73).

Optamos por trabalhar com as fases propostas por Rossi (2009) pelo fato da autora refletir sobre elas no contexto de ensino e aprendizagem brasileiro e também pelo fato da própria Ana Mae Barbosa trabalhar com a autora em suas aulas. Essas fases demonstram que o professor tem uma longa jornada a percorrer para que o aluno esteja apto para ler uma imagem. Essas fases são importantes porque permitem que o professor analise em que estágio estão seus alunos e assim possa elaborar seu planejamento e desenvolver sua estratégia.

A leitura de imagem muitas vezes é deixada de lado pelo fato da instantaneidade de captação que a imagem possui, o que permite confundir o simples fato de ver como sendo assimilar para leigos. Isso os faz pensar não ser necessário ter um ensino focado na sua decodificação e, também, não ser necessário ter uma metodologia dedicada a isso. Diferente de como acontece com a linguagem escrita, na linguagem visual fica difícil identificar rapidamente quem não decodifica sua mensagem. Inclusive não existem termos que classificam quem não consegue ler como no caso da linguagem escrita, como analfabetos absolutos para quem não lê, e/ou semianalfabetos para quem possui dificuldade na leitura, por exemplo. O mesmo não é possível na leitura de imagem, visto que o fato de a pessoa não conseguir decodificar a mensagem de uma imagem não significa que ela não a enxergou (OLIVEIRA, 2007). Por isso, as fases do desenvolvimento estético vêm para auxiliar na compreensão dos arte/educadores da complexidade de etapas cognitivas que a leitura exige, conforme pode ser observado na Figura 3 a seguir, que apresenta vários verbos que estão “contidos” na atividade da leitura de imagens.

Figura 3 — Leitura



Fonte: Gráfico desenvolvido por Fonseca (2021) a partir de Barbosa (2008).

Conforme Sandra Ramalho Oliveira (2007) explica, a falta de um termo que identifique as pessoas que não leem imagens, ou não as decodificam com o mínimo de profundidade, prejudica a área, visto que impede que ocorram políticas públicas a respeito da democratização da leitura de imagens. Aliado à falta de uma

terminologia que identifique as pessoas que não leem as imagens, Ricardo Marín (2011) explica que a peculiaridade da linguagem visual consiste no fato dela possuir um código aberto. Ou seja, isso significa que ela possui alta tolerância à ambiguidade, permitindo que seja possível coabitar múltiplos sentidos. Cabe salientar, que múltiplos sentidos não correspondem necessariamente a qualquer sentido. Em comparação com outras linguagens, como a linguagem escrita, para manter o exemplo anterior, cada elemento da sua gramática é fechado, ou seja, um verbo vai indicar uma ação, um adjetivo vai referir-se a uma qualidade, enquanto que, os elementos gramaticais da linguagem visual serão majoritariamente abertos. Por exemplo, com relação à cor não existe uma interpretação fechada para o significado de cada uma, ou seja, vermelho não é lido em todos os casos como sangue e, sua decodificação, vai depender do autor, da obra e do leitor.

Em segundo lugar, o eixo que será trabalhado a seguir é a Contextualização, como pode ser visto na Figura 4. Também existem equívocos com relação ao vértice da Contextualização. Um dos primeiros, consiste no fato de inferir que a contextualização é exclusivamente histórica. “A metodologia utilizada para a leitura de uma obra de arte varia de acordo com o conhecimento anterior do professor, podendo ser estética, semiológica, iconológica, princípios da Gestalt etc.” (BARBOSA, 2008, p. 19).

Figura 4 — Contextualização



Fonte: Gráfico desenvolvido por Fonseca (2021) a partir de Barbosa (2008).

Conforme pode ser observado na imagem acima, o eixo da contextualização engloba várias metodologias para além da historiográfica. Isso não significa que não reconhecemos a contribuição da área, apenas salientamos que ela não é a única devido ao fato de a arte ser indisciplinadamente transdisciplinar (FONSECA, 2015). Neste sentido, o que vai determinar a escolha metodológica vai ser a própria obra e não somente a afinidade teórica do leitor. Isso por sua vez, aumenta o desafio de dar aulas de artes porque a afinidade teórica não pode se tornar a única via de alicerce teórico da contextualização (BARBOSA, 2008).

Pode-se afirmar que a ênfase na contextualização consiste no maior vínculo teórico com o legado de Paulo Freire (1996), visto que a contextualização, além de contar com a questão historiográfica, conforme dito anteriormente, possui uma preocupação em considerar o contexto do leitor.

Apesar de ser um produto da fantasia e da imaginação, a arte não está separada da economia, política e dos padrões sociais que operam na sociedade. Idéias, emoções, linguagens diferem de tempos em tempos e de lugar para lugar e não existe visão desinfluciada e isolada. Construimos a história a partir de cada obra de arte examinada [...] estabelecendo conexões e relações entre outras obras de arte e outras manifestações culturais. [...] A ausência de contato com padrões avaliativos da arte, através da sua história, impede que aquele que apenas realiza sua catarse emocional através da arte seja capaz de ser um consumidor, seja um consumidor crítico da arte não só de agora mas da arte do futuro também (BARBOSA, 2008, p. 19 e 41).

Esse confronto de contextos, do julgamento de elementos culturais do passado com elementos culturais do presente, e de elementos culturais do leitor, além de fomentar a criticidade, instiga a libertação porque promove a compreensão de si mesmo. Cabe salientar que essa contextualização que promove a autonomia, por ter origem freiriana é baseada no diálogo e na conscientização. “As emoções podem se revelar em múltiplas expressões catárticas e reativas, mas pouco aprendemos sobre nossas emoções se não somos levados a refletir acerca de nossas próprias histórias” (BARBOSA, 2008.p. p. 43). E essa conscientização crítica de si mesmo, de seu lugar no mundo, gera por sua vez, a decolonização. Ou seja, uma “decolonização antes da decolonização”¹, que traz para o ensino de

arte um enfrentamento a todo tipo de preconceito, ao elitismo, ao machismo, ao racismo e ao eurocentrismo, característicos da pós-modernidade. Essa compreensão de si mesmo, quando é forte o suficiente para estimular a expressão e inspirar a produção de uma outra obra, consiste na base para o próximo vértice o da Produção.

No eixo da Produção é importante pontuar que quando ele é trabalhado de modo isolado dos outros eixos epistêmicos, corre-se o risco de reduzir o fazer artístico exclusivamente pela via da técnica. Ou seja, fazer numa aula “arte pela arte”, sem que o aluno relacione a produção com o momento histórico e decodifique a mensagem da obra. Isso não significa que o aprendizado das técnicas artísticas não seja importante, mas que ele deve ser trabalhado em conjunto com os outros eixos. Cabe destacar, que o aprendizado da técnica também é um direito dos alunos, com materiais e condições físicas adequadas. Além disso, também é importante pontuar que é fundamental o domínio das técnicas pelos professores, para não as reduzir a exercícios de psicomotricidade e desenhos estereotipados, como infelizmente ainda é feito. As técnicas oriundas das diversas linguagens artísticas devem ser exploradas pelos professores com materiais próprios da área, mesmo que adaptados, além de ser um direito do aluno, consiste em uma luta política dos arte/educadores, que em sua grande maioria ainda trabalham sem espaço físico adequado nas escolas e materiais destinados para as atividades práticas. Como visto em pesquisa realizada com os participantes do evento supracitado.

Também é importante pontuar, a respeito da produção, que o objetivo dessas práticas não consiste em ensiná-las a ponto de que os alunos se tornem virtuosos, mas, que o acesso às diversas técnicas seja oportunizado de modo democrático. Dessa forma, o aluno pode conhecer e experimentar várias técnicas e, caso decida continuar produzindo em alguma profissionalmente, ou como amador, ele siga com seus estudos com autonomia. Esse eixo foi confundido por muitos como a releitura, palavra que a autora supracitada começou a rechaçar devido a este equívoco. A

releitura foi trabalhada de modo equivocado por muitos professores que empregavam a Abordagem Triangular sem realmente estudá-la em profundidade. Na tentativa de trabalhar uma obra de arte, os professores sem formação na área e/ou sem contato com a teoria, realizavam uma leitura sem as preocupações descritas anteriormente e, sem ter domínio técnico. Isso por sua vez, resultava em frustração para os alunos por três motivos principais: por não terem aprendido as técnicas artísticas, por não terem materiais adequados, e por não decodificarem a obra com profundidade; que se reflete na falta de oportunidade de desenvolver seu processo criativo, encontrado no eixo do fazer. Ou seja, a produção artística sem acesso a materiais e técnicas, à leitura e à contextualização da obra, esvazia o seu potencial expressivo e, por sua vez, criativo, poético e autoral. Quando ela é trabalhada sem profundidade, resulta nas famosas releituras, que por não lerem as obras não recriam as mensagens nela contidas com a poética dos alunos, não ressignificam conceitos e não reinterpretam temáticas, ou tentam fazê-lo sem a expertise para isso. A seguir um exemplo do vértice da produção pensado na linguagem das Artes Visuais na Figura 5.

Figura 5 — Produção



Fonte: Gráfico desenvolvido por Fonseca (2021) a partir de Barbosa (2008).

A partir da reflexão do papel de cada vértice no ensino de arte, é possível inferir que o planejamento de aula se torna um processo criativo, pois ele exige que o professor, ao selecionar uma obra ou um artista para ser trabalhado em sala de aula,

tenha que se preocupar em elaborar estratégias para analisar sua produção, de modo que contemple os três vértices do triângulo de maneira autônoma.

Sensações e Processo Criativo

Deve-se entender estética, aqui, em seu sentido mais simples: vibrar em comum, sentir em uníssono, experimentar coletivamente. Portanto voltar a aisthesis – ou à estesia, em português – talvez seja uma paráfrase de Merleau-Ponty, com sua volta ‘às coisas mesmas’: um dedicar-se ao desenvolvimento e refinamento de nossos sentidos, que nos colocam face a face com os estímulos do mundo (DUARTE JR, 2010, p. 13).

O processo criativo autoral, ou seja, o desenvolvimento de uma linguagem autoral, de um estilo, de uma estética pessoal, possui conforme o trecho acima, vínculo direto com um modo peculiar de focalizar e interpretar informações captadas pelos sentidos com o intuito de compartilhar estas percepções com outras pessoas por meio das obras. Nesse sentido, faz-se importante estar atento em oferecer aos alunos experiências sensoriais com o intuito de estimular a percepção do aluno a respeito de que tipo de estímulos e de quais estímulos despertam seu interesse a ponto de serem base para o desenvolvimento de futuros trabalhos. Isso no contexto contemporâneo, no qual existe uma hiperestimulação da visão que, conseqüentemente, interfere na autonomia dos sujeitos. Visto que, os sujeitos sem autonomia e hiperestimulados visualmente, deixam de ser sujeitos ativos para se tornarem consumidores passivos de imagens, além de provocar um afastamento paulatino das características sensoriais e sensuais na arte, conforme explica Juhani Pallasmaa (2011, p. 24): “A hegemonia dos olhos tem paralelo com o desenvolvimento da consciência do ego e o paulatino afastamento do indivíduo no mundo, a visão nos separa do mundo enquanto que os outros sentidos nos unem”. A seguir pode ser observado como ocorreu o processo do afastamento das características da sensorialidade.

Como aponta Duarte Jr (2010), o processo de anestesiação dos sentidos, ocasionado em decorrência do desenvolvimento da abstração, ocorreu lentamente até a modernidade, pois, durante a Idade Média, o olhar do homem estava voltado para trás e para cima, uma vez que o mundo já estava criado por Deus e o seu aprendizado deveria ser buscado no

passado com os sábios, não cabendo ao homem a criação. Nessa conjuntura, com o advento dos instrumentos, como por exemplo o relógio, e dos avanços científicos, como a geometria, o tempo não é mais visto por alterações qualitativas, mas sim, por signos numéricos, e o espaço também é sentido como uma abstração, como nos mapas, o que contribui no condensamento dos sentidos para o cérebro, como a modernidade exige. Portanto, a credibilidade passa da sensação para a abstração, do qualitativo para o quantitativo, aprisionando o corpo ao cérebro. A mudança de visão da modernidade iniciada no Renascimento, com o olhar que se volta para baixo, para o próprio homem e para frente, isto é, para o futuro, instaura um novo paradigma mais utópico, visto que a realidade agora é projetada pelo homem, e não mais por Deus, sendo essa alteração encarada como algo enfaticamente melhor. Nesse sentido, a abstração do conhecimento, que a revolução industrial e a ciência proporcionaram, contribuiu significativamente para a anestesia dos sentidos porque a representação da realidade é mais didática e tem mais credibilidade do que a própria realidade. Em consequência disso, a tentativa de fazer com que os conceitos e símbolos se tornem equivalentes à realidade deturpa nossa percepção (FONSECA, 2013, p. 8).

Perante o exposto, é possível inferir que um ensino de arte que visa o estímulo da criatividade deve passar pela sensorialidade de modo a relacioná-la com o desenvolvimento de estética autoral, ou seja, o seu papel na construção de significados e não a mera sensibilização. Desta forma, a leitura de imagem vinculada a contextualização freiriana e a estimulação sensorial permite que o aluno se conscientize a respeito tanto de temas, quanto de estímulos da sua realidade circundante de modo crítico a ponto de formar um material para o trabalho no fazer artístico. Isso em outras palavras, significa dizer que a contextualização, aliada aos estímulos sensoriais e a uma especial atenção na leitura de imagem que dialogue a respeito do processo criativo dos artistas trabalhados, liberta as pessoas de várias formas. Como afirmou Paulo Freire (1996, 2001, 2011): da alienação de seu próprio corpo, da alienação em relação às opressões dos detentores do poder, da colonização, das percepções formatadas pelo capitalismo, da uniformização e do embotamento criativo que o fluxo de imagens sem a devida leitura deflagra. Neste sentido, a conscientização que a criação autoral promove, além de provocar os sentidos simultaneamente, funde a imagem de indivíduos, bem como a experiência de mundo no fazer artístico, conforme pode ser visto a seguir.

[...] ela redireciona nossa consciência para o mundo e para nossa própria sensação de termos uma identidade e estamos vivos [...] faz com que nos sintamos como seres corpóreos e espiritualizados. Na verdade, essa é a grande missão de qualquer arte significativa (PALLASMAA, 2011, p. 11).

Esse redirecionamento da consciência de si e para os estímulos que despertam a criatividade promovidos pela leitura de imagem com ênfase no processo criativo e na estimulação sensorial, devolve para o olho sua característica sensual e sensorial embotada pelo contexto contemporâneo.

Portanto, a leitura de imagem da Abordagem Triangular (BARBOSA, 1998, 2008), por trabalhar o fazer, o ler e o contextualizar de modo não hierarquizado, estimula a conscientização da integralidade dos sujeitos, rechaçando as dicotomias que impedem a expressão autoral. Essa integralidade permite desenvolver processos cognitivos importantes para o processo criativo como: “Flexibilidade, fluência, elaboração, todos estes processos mentais envolvidos na criatividade são mobilizados no ato de decodificação da obra de arte” (BARBOSA, 2008, p. 41). Isso porque ela alia a percepção dos conteúdos oriundos do seu corpo, do seu contexto cultural, do seu repertório de modo a articular com a “[...] história da arte, da crítica de arte, da estética e do fazer artístico como inter-relação da forma e do conteúdo” (BARBOSA, 2008, p. 23).

Metáforas e leitura de imagem

Em 1980, Lakoff e Johnson, iniciaram com o livro *Metaphors we live by*, um programa inovador de pesquisa, que consolidou uma ruptura paradigmática iniciada na década de 1970, atribuindo à metáfora um *status* epistemológico, ao contrário do enfoque objetivista da tradição retórica, pela qual a metáfora era considerada um fenômeno de linguagem, ou ornamento artístico apenas, sem valor cognitivo; um desvio da linguagem usual, malquisto no discurso científico, que se valia apenas na linguagem literal. A metáfora passou a ter, nesse novo paradigma, a valor cognitivo reconhecido, deixando de ser considerada simples figura de linguagem, passando a ser foco de interesse de estudo das ciências da

linguagem e da psicologia cognitiva (OLIVEIRA, 2021). A figura passou a ser fenômeno central da linguagem e do pensamento e uma série de dicotomias, como mente/corpo, razão/emoção, literal/metafórico caíram por terra, bem como a indissociabilidade entre técnica e expressão (OLIVEIRA, 2021).

A metáfora, nesse viés, está presente no modo como se pensa, age e experiencia o mundo. Os conceitos que governam o intelecto, governam também a atividade cotidiana, estruturando a percepção, o comportamento e o modo como nos relacionamos com as pessoas. Segundo Lakoff e Johnson (2002), esse sistema conceitual metafórico é acessado por meio da linguagem, pois a comunicação se baseia no mesmo sistema conceitual que usamos para pensar e agir.

A essência da metáfora conceitual consiste, segundo Sperandio (2015), no mapeamento sistemático entre dois domínios distintos: o domínio-fonte (fonte de inferência) e o domínio-alvo (onde as inferências se aplicam). Um exemplo dado por Lakoff e Johnson (2002) seria a metáfora conceitual *discussão é guerra*, na qual o domínio-alvo é a discussão, e guerra, o domínio-fonte. Esse conceito metafórico, que é uma metáfora estrutural, apresenta-se nas expressões metafóricas “Seus argumentos são indefensáveis”, “Ele atacou todos os pontos fracos da minha argumentação”, “Suas críticas foram direto ao alvo”, “Destruí sua argumentação” etc.

Pode-se perceber nessas expressões que, quando se fala sobre discussão, principalmente na cultura deste país, são utilizados termos referentes a guerra, pois o conceito de discussão foi estruturado metaforicamente em termos de guerra, em que se pode realmente ganhar ou perder, onde os agentes da discussão se consideram adversários, onde se usa estratégias argumentativas etc. (OLIVEIRA, 2021).

Lakoff e Johnson (2002) afirmaram haver três tipos de metáforas conceituais: Estruturais (quando se experiencia uma coisa em termos de outra), Orientacionais (quando organizam um sistema de conceitos em relação a outro), e

Ontológicas (quando partes da experiência são selecionadas e tratadas como entidades ou substâncias).

Em 1988, Lakoff e Jerome Feldman elaboraram a Teoria Neural da Metáfora, que explica como são construídas as metáforas poéticas a partir de metáforas simples, bem como porque a metáfora conceitual existe e como acontecem os mapeamentos entre os domínios, dentre muitas outras coisas. Essa teoria, que é uma atualização da Teoria da Metáfora Conceitual, consiste numa nova forma de se conceber o processamento metafórico, que é feito, segundo Lakoff (2009), em paralelo com o significado literal (que ativa o domínio-fonte) e o contexto (que ativa o domínio-alvo).

A Teoria Neural da Metáfora postula que o processamento do domínio-fonte e do domínio-alvo é feito em paralelo, num circuito integrado, ao contrário das concepções anteriores, que consideravam hipóteses binominais, em que o domínio-fonte era processado antes do domínio-alvo, no cérebro. Desse modo, pode-se afirmar que o contexto desempenha papel decisivo na compreensão e na criação da metáfora, assim como o conhecimento cultural e o repertório de imagens. Pode-se inferir, então, que a Abordagem Triangular é fundamental no ensino de arte, para o entendimento das metáforas, pois insere a contextualização como uma das ações indispensáveis, ao lado da leitura e do fazer artístico. Sendo o contexto, um dos vértices do triângulo, indispensável tanto para a leitura da obra de arte, quanto para o fazer arte, a Abordagem Triangular consiste num importante sistema da arte-educação contemporânea, que pode se aliar ao ensino da arte por meio da compreensão e da criação das metáforas conceituais, num processo criativo que ensina o aluno a ler o mundo e a trazer suas ideias por meio do fazer, conforme pode ser observado na Figura 6.

Figura 6 — Teoria Neural da Metáfora



Fonte: Gráfico desenvolvido por Fonseca (2021) a partir de Oliveira (2021).

De acordo com Ojha (2013), por assumir manifestações não-verbais e multimodais (auditiva, gestual, pictórica e assim por diante), a metáfora deixa de ser atributo exclusivo da linguagem verbal, podendo envolver outros processos cognitivos como imagens, percepção, memória etc. Forceville (2006) detalhou a distinção entre metáforas monomodais e multimodais em seu trabalho, explicando que, enquanto as metáforas monomodais se utilizam de apenas um modo, às multimodais são representadas em modos diferentes (imagem-texto, imagem-música etc.). Charles Forceville (1996) apresentou três condições para que uma metáfora visual seja identificada: 1) é preciso encontrar dois domínios, o alvo (tema da *metáfora*) e a fonte (o conceito utilizado para caracterizar algo sobre aquele alvo); 2) é preciso identificar qual domínio é o alvo e qual é a fonte; 3) é necessário encontrar uma ou mais características da fonte que possam ser mapeadas no alvo.

Com relação à Metáfora Multimodal, ela difere da Metáfora Monomodal e se apresenta em vários modos distintos (linguagem escrita, falada, imagens estáticas e em movimento, música, som não verbal e gestos, sendo que um modo nunca pode ser completamente traduzido para outro, como explica Forceville (2009). Com base na Teoria conceitual da Metáfora, Forceville (2009) propôs uma lista com nove tipos de modos: 1) signo pictórico, 2) signo escrito, 3) signo falado, 4) gestos, 5) sons, 6) música, 7) cheiro, 8) gosto e 9) toque (SPERANDIO, 2015, p. 18).

Abordagem Triangular e Criatividade na Prática

Este exercício foi desenvolvido a partir da Abordagem Triangular (BARBOSA, 1998) com o objetivo de demonstrar a sua contribuição para o incremento da criatividade pelo fato de ser pautado na leitura de imagem por meio da contextualização da obra e do leitor, base para a estimulação do processo criativo. A estratégia utilizada no minicurso, consiste na dinâmica sensorial, que apresenta para os alunos um *pout-pourri* sensorial para estimular os seus sentidos e alicerçar a leitura de imagem das obras selecionadas. Isso com o intuito de compreender o processo criativo dos artistas em questão. Para tanto, foi selecionado o trabalho de dois artistas para elaborar a dinâmica baseada na estratégia do quadro comparativo de imagens, apresentada no livro “Imagem no Ensino de Arte” de Ana Mae Barbosa (2008). Isso porque, ao trabalhar em paralelo o processo criativo de dois artistas diferentes, analisando trabalhos de linguagens diferentes potencializa-se o aprendizado a respeito da utilização de elementos biográficos, de gênero, de contextos sociais distintos utilizados na elaboração das metáforas exploradas em seu processo de criação.

Sendo assim, será apresentado na Figura 7 duas leituras de imagem, uma sobre a cadeira Favela dos Irmãos Campana e outra da Yêdamaria e os seus respectivos elementos sensoriais utilizados na dinâmica.

A tela intitulada “Mesa com toalha floral” é de 2004 e possui 110 x 100 cm, feita em óleo e a cadeira é intitulada “Favela” foi construída a partir da reutilização de sarrafos de madeira descartados, fixados em uma base de metal, de forma assimétrica, sendo inteiramente pregada e colada.

Figura 7 — Obras e Elementos Sensoriais²



Fonte: Fonseca (2021).

Para a cadeira favela, foi selecionado junto a música Cotidiano de Chico Buarque (1944-), lançada em 1971 no álbum Construção, cachaça para a estimulação do olfativa, para a gustativa a paçoca rolha e para a tátil o ralador. Isso porque cada elemento possui vínculo com outras obras da dupla e com o seu processo criativo. A paçoca rolha foi eleita porque, além de ser tradicional na cultura brasileira, ela é doce não exclusivamente doce, ela é ao mesmo tempo salgada e presente em vários estratos sociais. A cachaça foi escolhida por ser uma bebida nacional, por ser forte e também ter um apelo popular. E o ralador por ser um elemento ordinário do cotidiano que faz vínculo com a realidade brasileira com diversidade, representada por várias texturas e por ser dura.

Já os elementos selecionados para a Yêdamaria remetem diretamente a um dos temas mais frequentes em sua produção: a mesa posta. Para isso, entra em cena junto com a música Retrato da Bahia de Clementino Rodrigues, conhecido como Riachão, para a estimulação auditiva, o café para a estimulação olfativa, a toalha para a estimulação visual, as flores para a estimulação tátil, e as frutas por serem elementos oriundos da cultura brasileira, por serem simples, coloridas, e despertarem um forte estímulo sensorial em cores, texturas, aromas, memórias afetivas entre outros.

As duas obras apesar de serem de linguagens diferentes, refletem sobre o cotidiano, uma de autores brancos do Rio de Janeiro e outra de uma mulher negra

da Bahia. Isso foi levado em conta justamente para refletir com os alunos como suas vivências e a história de vida podem ser exploradas no fazer artístico.

Este exercício pode ser usado de diversas maneiras, o professor pode apresentar os elementos sensoriais e pedir para os alunos desenvolverem um trabalho baseado em suas percepções; ou solicitar para que os alunos desenvolvam o seu próprio *pout-pourri* sensorial para apresentar sua produção e/ou apresentar os elementos sensoriais para alicerçar o processo criativo dos artistas conforme será feito adiante.

Percursos criativos e suas poéticas: IRMÃOS CAMPANA

Com base nessas teorias e, a fim de exemplificar como a Abordagem Triangular é fundamental para o entendimento das metáforas, será apresentado uma análise metafórica da Cadeira Favela, dos irmãos Campana – Humberto Campana e Fernando Campana.

A dupla de designers desde o início da carreira produz peças fabricadas com materiais reutilizados, como plástico bolha, novelos de linha etc., mesmo antes da reciclagem se tornar tendência no ramo de decoração. Os irmãos Campana utilizam como forma de expressão a liberdade de criação na reinvenção de elementos e objetos do cotidiano, tendo como foco o improviso.

Com relação à Cadeira Favela, objetos de luxo foram criados a partir de materiais essenciais à vida nas favelas, o que destaca a desigualdade entre ricos e pobres, bem como a “brasilidade” na forma de se adaptar a condições precárias de sobrevivência. Cabe ressaltar, que essa obra projetou o Brasil no cenário internacional do design.

Domínio-fonte: IRMÃOS CAMPANA

O tipo de metáfora que a dupla explora consiste em uma metáfora multimodal, visto que ela se utiliza tanto da imagem da própria cadeira quanto do texto favela, explorando os referenciais visuais e verbais. O referencial que a dupla

de designers parte para explorar seu domínio fonte para a elaboração das metáforas consiste na sua realidade circundante, no seu contexto histórico, estético e semiológico oriundo da favela.

Quando se fala em favela, vem em mente temas como violência, superpopulação, desigualdade social e narcotráfico. Isso ocorre pela falta de políticas públicas de inclusão e geração de renda para os jovens dessas comunidades carentes, falta de política de segurança, governantes omissos, entre outras coisas. Não é raro que pessoas de comunidades de favela sejam confundidas com traficantes por grupos hegemônicos e mesmo pela polícia. Estes por sua vez, se aproveitam dessa camuflagem para confundir e dificultar a ação a polícia. O pobre, o negro, o morador de favela e a própria favela ficam no imaginário da elite econômica como os legítimos representantes da violência e de tudo o que ela significa, nas concepções atuais. Traficantes, miseráveis, moradores honestos são personagens que frequentemente se misturam no imaginário da população, gerando preconceito e discriminação.

Figura 8 — Influências Favela



Fonte: <http://www.tipografos.net/design/campanas.html>; <https://br.pinterest.com/pin/307441112038714491/>.

Também se verificam nos grandes centros a destruição da urbanidade, que seria a restrição dos espaços de encontro e convívio em que as diferenças se confrontam, bem como o cerceamento da implementação de mecanismos que

possibilitem a todos participar da vida urbana em sua plenitude, o que representa sérios danos ao exercício da cidadania. A distância entre os entes que compõem o cenário urbano é reforçada, de modo que a democracia e o respeito à alteridade são prejudicados e pessoas estigmatizadas, conforme demonstra a Figura 8 e aponta o pesquisador adiante:

Neste sentido, a atribuição de determinadas representações, como aquelas pautadas no discurso criminalizante, contribui para que as favelas e seus moradores tornem-se ainda mais distantes da vida da cidade, num sentido simbólico e mesmo prático, na medida em que possuem dificuldades em encontrar emprego ou, por exemplo, quando são abordados de forma violenta e desrespeitosa pela polícia (FERNANDES, 2005, p. 2).

Domínio-alvo: FAVELAS

O que os irmãos Campana fazem de forma metafórica? Ao criarem um objeto de design que incorpora elementos de outra natureza, no caso, elementos de mobiliário (cadeira – suas características e metodologia de construção, como forma, funcionalidade, engenharia, mecanismo etc.) com elementos relacionados à favela, que seria um tipo de construção de moradias (aleatoriedade, uso de materiais reutilizados e descartados, improvisado etc.), eles criam uma obra de design metafórica, com valor epistemológico e artístico, pois atribuem à cadeira um caráter estético que possibilita uma variedade de interpretações e insights. Ou seja, sua interpretação específica do domínio alvo favela para o domínio fonte que também é a favela, mas a partir de um recorte específico, o cotidiano das favelas brasileiras, em sua desigualdade social e suas soluções de design vernacular, como pode ser observado a seguir.

Uma imagem que vem a nossa mente para terminar estas cartas foi a sensação que tivemos ao presenciar um começo de verão na praia de Copacabana, Rio de Janeiro. Travestis siliconados tomando sol ao lado de crianças, ambulantes anunciando a limonada com um jingle criativo, adolescentes quase fazendo amor na praia, gringos, gente bonita, gente feia, magra e gorda, jovens e velhos, [...] um grande teatro ao som de carnaval onde nem as balas perdidas de que de vez em quando cruzam os ares impedem as pessoas de insistir na vida e ser felizes. O mundo caminha para a fusão, desenvolveu-se enfim a consciência de que não adianta estarmos separados. E no Brasil temos essa longa tradição da

mestiçagem [...] É tudo isso que procuramos traduzir em nosso trabalho, fiéis a nós próprios e a nosso país, eternos caipiras sem vergonha de nos mostrar como somos (CAMPANA; CAMPANA, 2009, p. 149).

A favela, pela obra dos Campanas, adentra ambientes diversos, como museus, edifícios luxuosos, revistas de decoração etc., e promove a inclusão social, valorizando a simplicidade e a liberdade; propicia o diálogo entre elementos de culturas diversas – a interculturalidade; dissolve as fronteiras entre assentamentos informais e bairros formais, promovendo a “urbanidade”; valoriza a liberdade de expressão e de transformação; estimula a reciclagem de materiais; projeta a “brasilidade” mundo afora, enaltecendo a diversidade.

O entendimento da metáfora depende do contexto e é coerente com a cultura de cada local. No entanto, favelas existem em todos os lugares do mundo e mantém muitas semelhanças, apesar de, em alguns lugares como na Índia, a situação ser um tanto mais precária e miserável, como pode ser observado na Figura 9. A metáfora da favela, pode ser, por conseguinte, interpretada de forma semelhante em diversos países, o que contribui de forma ampla para a conscientização de que as diferenças e a diversidade devem ser valorizadas e incluídas nas sociedades, para que as barreiras sociais sejam dissolvidas.

Figura 9 — Favelas



Fonte <http://www.faperj.br/?id=1543.2.6>; <https://www.gettyimages.pt/fotos/favela-da-rocinha>.

A Cadeira Favela traz em si a força da união, da solidariedade, da coletividade, pois mostra que cada sarrafo de madeira tem sua importância no todo. Muitas outras metáforas podem ser observadas, dependendo do viés que se queira dar, mas o mais importante é que a essência da obra não se esgota na própria obra, ela percorre muitos caminhos por meio dos signos e das relações que surgirem no percurso. A metáfora consiste nessa relação, pois ela une dois elementos formando um terceiro, algo novo.

As metáforas são interpretadas na “leitura” da imagem, e dependem de repertório e conhecimento do contexto para que possam se relacionar com algo preexistente. Na prática do “fazer” artístico, as metáforas são criadas quando se pretende representar algo utilizando-se de cores, formas, texturas, outras linguagens que não aquela literal, e, também, dependem de contexto e repertório. Não é possível criar algo a partir do nada. A Abordagem Triangular, por relacionar as três ações ler-fazer-contextualizar, promove a cognição, pois possibilita a compreensão e a criação de metáforas. E o mundo é repleto de metáforas para serem interpretadas e subentendidas, para que o saber esteja disponível a todos, não apenas àqueles que detém o poder. Conceitos são introduzidos metaforicamente na sociedade, impondo valores e crenças. A arte é fundamental para que se aprenda a ler e a desvendar esses conceitos e a quebrar padrões.

Percursos criativos e suas poéticas: YÊDAMARIA

Yêda Maria Correa de Oliveira (Salvador, 1932-2016), nome artístico Yêdamaria, foi uma importante artista baiana cuja produção é permeada por uma rica formação acadêmica e exposições no Brasil e no exterior. Artista e professora, formada pela Escola de Belas Artes da UFBA, estudou gravura na Escolinha de Artes do Brasil (RJ). Posteriormente estuda gravura com Henrique Oswald. cursou mestrado em Illinois State University. De fora da Academia, ela traz como referência imagens do cotidiano e da cultura popular. Paisagens, naturezas-mortas, temas que envolvem

mesas postas, aludindo ao cotidiano, à alimentação e aos sentidos, à iconografia de lemanjá, representação de barcos e suas geometrias etc.

Os últimos trabalhos da artista envolvem a temática natureza morta, nos quais ela retrata belíssimas mesas decoradas, sistematicamente organizadas, fazendo uso de pinceladas em cores vibrantes. O cotidiano é tratado através da representação da mesa. Tecidos, flores, pratos, talheres, bem como cadeiras, são destaques nessas composições, estrategicamente construídas. Já o tema paisagem aparece anteriormente, nos anos 1950, com destaque para as marinhas geometrizadas.

A respeito da importância da natureza-morta nas produções de Yêdamaria, o pesquisador Alexandre Araújo Bispo, em artigo para a revista *O Menelick 2º Ato* (2010), destaca:

[...] a natureza-morta torna-se um dos pontos centrais da produção da artista. 'Este gênero, do qual Yêda extrairá uma incrível quantidade de cores alegres e iluminadas e que atualmente é a marca principal de seus trabalhos, é resultado da observação sistemática de seus modelos – frutas, flores, mesas arrumadas com esmero -, representações que dão o tom de uma organização estética do mundo' (BISPO, 2010, s/p).

Yêda Maria dá um lugar de destaque às mesas postas, objetos de investigação pictórica para a artista. O imaginário trazido pelo conceito mesa nos remete a um lugar de encontro, ao ato de comer, servir, degustar e saborear. Além de todos os objetos retratados sobre a mesa, como copos, flores, pratos ou vasos, há um destaque para representação dos tecidos. Tecidos colocados sobre a mesa, tanto mais ou menos refinados, nos dizem acerca da ocasião e, também, sobre os acessos e recursos materiais que envolvem aquele cotidiano, congelado na criação pictórica da artista, como apresenta a Figura 10.

Figura 10 — Mesas Postas. Mesa com Toalha Floral (2004) e Natureza morta. Óleo sobre tela (2003)



Fonte: Catálogo Museu Afrobrasil: Um conceito em perspectiva, p. 277.

Como uma rainha africana Yêda Maria, rompe com preconceitos demonstra um requintado apuro estético, não cede à literalidade das estereotipações da cultura afro-brasileira, convida a todos a deleitar-se com sua sedução direta. Seu trabalho não foi feito para ser contemplado passivamente, foi elaborado para ser degustado, são “pinturas gastronômicas” que, como uma chefe de cozinha, extrai do ordinário o extraordinário. Entre o neobarroco e o neoexpressionismo, entre Matisse (1869-1954) e Cézanne (1839-1906), apresenta banquetes trópicos tanto do continente Africano como do Brasil (DOMINGOS; DI GIOVANNI, 2006).

Recordo-me das gravuras dos anos finais do século 18, caracterizadas pela fartura e pela tentativa de representar artisticamente a prosperidade que, na verdade, poucas pessoas desfrutavam [...] além dessas imagens existe uma outra história que tem de ser contada: quem é responsável por essas imagens? Quem põe as mesas, prepara os pratos e quem, finalmente, se delicia com eles? Essas perguntas não são fáceis porque escapam de qualquer enfoque ideológico ou tentativa de inseri-las em um contexto puramente social (ARAÚJO, 2006, n.p).

A pesquisa pictórica se encontra com a temática paisagem a partir da aproximação da artista com um certo geometrismo que se faz presente a partir dos

anos de 1950 em suas marinhas. Essa paisagem revela aspectos da religiosidade baiana, como a pesquisa iconográfica da orixá Iemanjá, figura religiosa do candomblé, a qual também será importante em alguns de seus trabalhos, especialmente a partir do final dos anos 1960.

No quadro comparativo da Figura 11 é possível observar a paisagem dos barcos na primeira imagem e na segunda os barcos com as frutas, como uma espécie de transição dos barcos para sua temática principal das mesas postas.

Figura 11 — Barcos. Barcos. Óleo sobre tela. Sem data



Fonte: Catálogo Museu Afrobrasil: Um conceito em perspectiva, p. 276.

Ao observar essa pequena parte da produção da artista, nota-se que seu processo criativo foi alimentado não só pela pesquisa acadêmica, mas também pela sensível observação da realidade que a cercava. Alimentos, mesas, festividades religiosas, temáticas étnico raciais permeiam sua obra, sempre com muita atenção à construção pictórica, que também carrega um certo academicismo evidente em suas produções. O trabalho com as linguagens se deu especialmente com pintura, colagem e a gravura. Dessa união do olhar para o entorno e o cotidiano, do estudo das linguagens, da investigação pictórica e atenção à cultura e às temáticas negras, surge a produção dessa artista ímpar. Como mulher e negra, apesar de ter alguns acessos, teve maior projeção de sua obra tardiamente.

Em relação a construção das metáforas na obra de Yêdamaria pode-se inferir que consiste em uma metáfora monomodal e visual, pois utiliza apenas imagem. O nome da obra no caso não influencia na identificação da metáfora.

Domínio-alvo: YÊDAMARIA

Seu campo de domínio fonte para a construção da metáfora monomodal visual é deflagrado a partir do cotidiano, das naturezas mortas, do diálogo entre a cultura natural e material, da cultura popular, do academicismo, das cores vibrantes do Brasil, da Bahia, e da ancestralidade do continente Africano, das suas viagens, do nativismo.

Domínio-fonte: YÊDAMARIA

Enquanto que, seu domínio alvo consiste na diversidade, na inclusão, na decolonialidade, na valorização da cultura regional e brasileira, na quebra de padrões estéticos esperados em relação ao cotidiano de uma mulher negra, na valorização da simplicidade, da natureza viva, da sensualidade e do prazer desfrutado à mesa, do vínculo à ancestralidade negra de forma não literal e no empoderamento e na interculturalidade que realiza entre os elementos que compõem a mesa dos brasileiros e dos norteamericanos.

Ao contemplar o trabalho de Yêdamaria, é possível ser transportado para os lugares por onde passou, seus sabores, seus temperos, suas cores, que são compartilhados de forma generosa, e permitem que sejam interpretados por vários caminhos, mas, que seja possível identificar as metáforas e entrar em contato os significados elucubrados em sua produção é necessário ter conhecimento do contexto no qual ela foi criada. Ao estudar o seu contexto por meio da estimulação sensorial e da identificação das metáforas, é possível ativar o pensamento sintético, fazer novas conexões, criar algo novo, identificar as sutilezas que ela aborda, além de permitir que a obra fique aberta. A obra aberta, por sua vez, desperta novas conexões com o repertório de cada leitor a ponto de estimular o

seu pensamento a respeito do seu vínculo com seu território, seus sabores, seus pratos preferidos, os elementos que compõem ou não sua mesa, seu cotidiano.

Considerações Finais

É possível inferir que o impacto da Abordagem Triangular para o ensino das artes é significativo, porque ela:

- advoga a respeito da importância da arte para educação;
- explica que a arte é conteúdo, que possui método e que é um conhecimento que deve ser acessado por todos;
- assume estas premissas, por ser freiriana, de modo crítico e integral com o objetivo de estimular a autonomia dos alunos. Essa junção de pensamento crítico que visa à autonomia calcado na contextualização consiste na matéria prima para a elaboração de linguagem autoral. Ou seja, promove o desenvolvimento da criatividade.

Além disso, observou-se que a ênfase dada na leitura de imagem, com o objetivo de demonstrar como o autor elucubrou seu processo criativo com a estratégia de enfatizar a elaboração das metáforas, permite formar um arcabouço analítico a respeito da construção de significados, vital para a compreensão e o estímulo à criatividade. Portanto, o processo criativo sendo metafórico e ao analisá-lo por meio da estimulação sensorial consiste em uma estratégia eficaz para que o aluno relacione os diferentes tipos de estímulos da realidade circundante com o que afeta a sua percepção e, assim possa se conscientizar do papel das suas percepções, do seu cotidiano, do seu território para construção de significados que o fazer artístico exige. Por conseguinte, conclui-se que a Abordagem Triangular consiste em uma via mestra para o desenvolvimento da criatividade, pois trabalha com a leitura contextualizada de tradição freiriana em conjunto com o fazer artístico. Isso permite constatar mais uma libertação que a leitura freiriana deflagra, a da criatividade, a da opressão da uniformização que,

uma vez livre, abre caminho para a exploração consciente de si na construção de significados do ler e do fazer artístico.

Notas

- ¹ A expressão “decolonização antes da decolonização” foi deflagrada no artigo de Ana Mae Barbosa: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. A cultura visual antes da cultura visual. *Educação*, v. 34, n. 3, 20 out. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/9288>. Acessado em: 22 nov. 2021.
- ² Quadro desenvolvido pela autora a partir de <http://www.tipografos.net/design/campanas.html>; www.reidacutelaria.com.br/ralador-inox-4-faces-pazini/p; <https://www.cachacariadosamigos.com.br/blog/quais-sao-as-caracteristicas-de-uma-cachaca-boa>; <https://www.mfrural.com.br/detalhe/307533/pacoca-tipo-rolha>; Catálogo Museu Afrobrasil: Um conceito em perspectiva, p. 277; <https://www.mercadolivre.com.br/perfil/MENEDECOR>; https://www.conquistesuavida.com.br/noticia/frutas-com-todas-as-letras-do-alfabeto-conheca-opcoes-de-a-a-z_a13320/1; <https://www.elo7.com.br/rosa-vermelha-aveludada-flor-artificial-toque-real-cabo-25cm/dp/EA47B1>; <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2016/10/8-fatos-cientificos-que-todo-apaixonado-por-cafe-deveria-saber.html>.

Referências

- ARAÚJO, Emanuel (Org.). *Museu Afrobrasil – um conceito em perspectiva*. São Paulo: Instituto Florestan Fernandes, 2006.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. Editora Perspectiva 2008.
- BISPO, Alexandre Araújo. *Yêdamaria: a cor sem rancor*. *Revista O Menelick 2º Ato*, São Paulo, junho de 2010. s/p. Disponível em: <http://www.omenelick2ato.com/artes-plasticas/1195>. Acesso em: 19 nov. 2021.
- CAMPANA, Humberto; CAMPANA, Fernando. *Irmãos Campana, cartas a uma jovem designer*. Do manual à indústria a transfusão dos Campana. Rio de Janeiro: Campos, Elsevier, 2009.
- DUARTE JR, João Francisco. *O sentido dos sentidos*. Curitiba: Criar Edições, 2010.
- FERNANDES, Fernando Lannes. Os discursos sobre as favelas e os limites ao direito à cidade. *Periódico Cidades*, Presidente Prudente: Grupo de Estudos Urbanos, v. 2, n. 3, p. 37-62, jan./jun. 2005.
- FONSECA, Annelise Nani da. *Processo criador no ensino da moda*. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes, 2015. Tese (Doutorado em Teoria, Ensino e Aprendizagem) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Doi: 10.11606/T.27.2016.tde-20072016-115216. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27160/tde-20072016-115216/pt-br.php> Acesso em: 20 nov. 2021.
- FONSECA, Annelise Nani da. *Interteias: Processo criador e leituras culturais no ensino da moda*. São Paulo: Universidade Anhembi Morumbi, 2011. Dissertação (Mestrado em Design) – Programa de Pós-Graduação em Design. Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://ppgdesign.anhembi.br/wp-content/uploads/dissertacoes/49.pdf> Acesso em: 22 nov. 2021.
- FONSECA, Annelise Nani da. Ensino da moda: um ensaio sobre processo criativo. *ModaPalavra e-periódico*. v. 6, n. 11, p. 5-17, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=514051624001>. Acesso em: 04 nov. 2021.

- FORCEVILLE, Charles J. *Multimodal metaphor*. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 2009.
- FORCEVILLE, Charles J. Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: agendas for research. In: KRISTIANSEN, Gitte; ACHARD, Michel; DIRVEN, René; IBÁÑES, Francisco J. Ruiz de Mendoza (Ed.). *Cognitive Linguistics: current applications and future perspectives*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2006, p. 379-402.
- FORCEVILLE, Charles J. *Pictorial metaphor in advertising*. London/New York: Routledge, 1996.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler, em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- HOUSEN, Abigail. The eye of the beholder: measuring the aesthetic development. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Harvard University, Cambridge, EUA, 1983.
- IABELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte. Sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- LAKOFF, George; JONSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: Educ, 2002.
- LAKOFF, George; JONSON, Mark. *The neural theory of metaphor*. Berkeley: University of California, 2009.
- MARÍN, Ricardo Viadel. Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, Porto Alegre, v.34, n.3, p.271-285, set./dez.2011.
- OJHA, Amitask. *An experimental study on visual metaphor*. A Thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the award of degree of Doctor of Philosophy in Cognitive Science. Hyderabad/India: Head, Cognitive Science Lab, International Institute of Information Technology, 2013.
- OLIVEIRA, Luciana David de. *Abordagem Triangular: epistemologia e cognição*. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes, 2021. Tese (Doutorado em Artes Visuais) — Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.
- OLIVEIRA, Ramalho Sandra. *Moda também é texto*. São Paulo: Rosari, 2007.
- PALLASMAA, Juhani. *Os olhos da pele. A arquitetura e os sentidos*. 1a edição, Porto Alegre, Bookman, 2011.
- ROSSI, Wagner Maria Helena. *A compreensão do desenvolvimento estético*. In PILLAR, Analice Dutra. (Org.). *A educação do olhar*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 19-29.
- SPERANDIO, Natália Elvira. Multimodalidade da linguagem e metáforas visuais e verbais. *UCE. Revista Antares*, v. 7, n. 14, p. 3-28, jul./dez. 2015.
- VALLADARES, Clarival do Prado. Yêdamaria. Imprensa oficial do Estado de São Paulo. In: DOMINGOS, Bruno; DI GIOVANNI, Daniela (Ed.). *Museu Afro Brasil*. São Paulo, 2006.

Annelise Nani da Fonseca

Doutora em Artes pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA -USP), sua tese aborda o Processo Criativo para o ensino de Moda. Mestre em Design (2011) pela Universidade Anhembi Morumbi. Bacharel em Moda (2008), bacharel e licenciada em Artes Visuais (2008) e bacharel em Psicologia (2018) pelo Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR). Trabalha com

arte\aprendizagem, processo criativo, desenvolvimento de produto e planejamento de coleção. Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora- UFJF no Instituto de Artes e Design-IAD.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3999-4730>

E-mail: anne_nani@hotmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/3680077368397791>

Vanessa Raquel Lambert de Souza

Professora Adjunta na Universidade Federal de Juiz de Fora. Doutorado em Artes Visuais pela UNESP (SP). Mestrado em Artes Visuais pela UNESP. Especialização em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela UNB. Bacharel em Artes Plásticas pela UNESP. Foi professora Assistente na área de Artes Gráficas (metal, xilo, serigrafia etc) na Universidade Regional do Cariri (CE). Trabalhou por 5 anos na programação do SESC/SP, na área de Artes Visuais, onde coordenou a programação de oficinas e cursos dos Ateliês de arte, o projeto Núcleo de estudos em história da Arte, as oficinas e palestras formativas do projeto Encontro de Professores, bem como programações integradas de exposições e oficinas. Tem experiência como educadora na área de Arte, educação e pesquisa em espaços formais e não formais (OCA-Ibirapuera, MAAB-FAAP, Museu Afro Brasil, SESC-SP, Secretaria Estadual de Educação, SENAC etc.), com destaque para educação em museu. Foi educadora e posteriormente supervisora de Educação no Museu Afro Brasil. Atuou durante 4 anos como instrutora na área de Cultura Digital (SESC-SP), ministrando oficinas e cursos em tecnologias/arte. Como artista visual e gráfica por formação, lança mão de hibridismos entre mídias tradicionais e contemporâneas, especialmente nas áreas de gravura em metal, pintura, serigrafia, desenho, fotografia e tridimensionalidade. Suas pesquisas teóricas e práticas voltam-se para temática étnico-racial na arte, arte e gênero e estratificação social. Membro do Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos — GPEACC/URCA/CNPq, do Grupo Barroco Memória Viva (UNESP-SP) e do grupo NZINGA — Novos Ziriguiduns Internacionais e Nacionais Gerados nas Artes Visuais. É uma das autoras participantes da coletânea Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula, obra organizada por Renata Felinto e selecionada pelo Programa Nacional de Bibliotecas Escolares, Edital PNBE, 2013.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9521-931X>

E-mail: vanessaraquelarteensino@gmail.com

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/4651788194910751>

Luciana David de Oliveira

Formada em Educação Artística pela UFMS (1997), em música pela FAAM - UniFMU -(2004), mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP (2006) e doutora em Artes Visuais pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, está cursando a graduação em Publicidade e Propaganda, na PUC Minas. Estudou canto com Clarice Maciel, Carmo Barbosa e Isabel Maresca e atualmente estuda com Felipe Abreu. Participou de diversos corais, como cantora e como regente. Canta MPB, Jazz, Bossa Nova, entre outros estilos, há mais de vinte anos, atuando em shows em Campo Grande e São Paulo, em projetos culturais do SESC, Circuito Cultural Banco do Brasil, Secretaria de Cultura do MS, tendo participado de diversos concertos e óperas, realizados em teatros de São Paulo e interior (Sala São Paulo, Teatro São Pedro, Teatro Cultura Artística, Teatro Alfa, SESC, SESI, MASP, FAU -Maranhão, Teatro Sérgio Cardoso, Tucarena/PUC-SP, entre outros). Possui dois CDs gravados, o primeiro de nome Todos os Lugares, com repertório autoral e gravado em São Paulo/SP, e o segundo, de nome Ternário, com músicas do repertório regional do MS. Em 2019, participou do Show Pop Retrô, no SESC Morada dos Baís e no projeto Vertentes; participou de recital lírico com Ivan Cruz, no SESC Cultura; participou como solista convidada do Concerto de Natal com o Fukuda Cello Ensemble; participou como cantora convidada do evento África Friends, no Teatro Glauce Rocha; participou como cantora convidada da gravação do clipe Imagine, produzido pela Uaná Filmes, entre outros. Em 2021, lançou



seu terceiro álbum, de nome Sou Natureza, com músicas de sua autoria, produzidos por Swami Jr., Itamar Assiere e Antônio Porto.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5928-981X>

E-mail: lucianafisher@yahoo.com.br

Currículo: <http://lattes.cnpq.br/0614816493743563>

*Recebido em 01 de dezembro de 2021
Aceito em 9 de maio de 2022*

