**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÃO E ARTES - ECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS**

LUCIANA DAVID DE OLIVEIRA

**Abordagem Triangular:
epistemologia e cognição**

**SÃO PAULO
2021**

LUCIANA DAVID DE OLIVEIRA

**Abordagem Triangular:
epistemologia e cognição**

Versão Corrigida
(versão original disponível na Biblioteca da ECA/USP)

Tese apresentada à Escola de Comunicação e Artes, da Universidade de São Paulo, para a obtenção de título de Doutor em Artes.

Área de concentração: Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte.

**Orientadora: Profa. Dra. Ana Mae
Tavares Bastos Barbosa**

SÃO PAULO

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

OLIVEIRA, LUCIANA DAVID DE

Abordagem Triangular: epistemologia e cognição / LUCIANA

DAVID DE OLIVEIRA; orientadora, ANA MAE TAVARES BASTOS

BARBOSA. -- São Paulo, 2021.

228 p.: il.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Artes

Visuais - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de
São Paulo.

Bibliografia

Versão corrigida

1. ARTE-EDUCAÇÃO 2. SEMIÓTICA 3. COGNIÇÃO 4. METÁFORA I.

TAVARES BASTOS BARBOSA, ANA MAE II. Título.

CDD 21.ed. - 700.7

Elaborado por Alessandra Vieira Canholi Maldonado CRB-8/6194

Nome: OLIVEIRA, Luciana David

Título: Abordagem Triangular: epistemologia e cognição

Tese apresentada à Escola de Comunicação e Artes, da Universidade de São Paulo, para a obtenção de título de Doutor em Artes.

Aprovada em: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Mae Tavares Bastos Barbosa (presidente)

Instituição: USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Maria Christina de Souza Lima Rizzi

Instituição: USP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Ivo Assad Ibri

Instituição: PUC/SP

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Annelise Nani da Fonseca

Instituição: UEM

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Venise Paschoal de Melo

Instituição: UFMS

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedico às minhas filhas, Helena e Clara

Ao meu enteado, Luis Fernando

Ao meu marido, Renato

Aos meus pais, Elcio e Neusa

AGRADECIMENTOS

A Deus;

À minha família, pelo amor, apoio e compreensão;

Ao meu pai e professor de português, pelas horas dedicadas à revisão da tese;

À minha querida orientadora Ana Mae Barbosa, pela confiança, dedicação e contribuição à Arte-Educação do nosso país;

Aos professores e membros da banca (Ana Mae Barbosa, Christina Rizzi, Elsa Eisenberg, Ivan Lopes, Ivo Assad Ibri, Annelise Nani, Regina Machado, Venise Paschoal de Melo, Evandro Higa, Ana Lúcia Gaborim e Radamés Alves Rocha da Silva), por apontarem os caminhos a percorrer;

Ao grupo de pesquisa (Christina, Radamés, Mirtes, Ana Helena, Carlos, Carolina, Maurício, Daniela, Eliane, Lufe, Sônia, Fernanda, Priscila, Rosana, Magga, Lígia, Sue, Tina, Karen, Tarcila e Túlio), por todas as contribuições, carinho e amizade;

Aos alunos do curso de artes da UFMS, por me ensinarem a ensinar;

Aos amigos, pelo apoio e pelo carinho

Às amigas Eliane, Neide, Christina e Fatima, e à sobrinha Maria Fernanda, pelas hospedagens em São Paulo/SP.

Ao colega Evaldo e ao Dr. Jean Marcos Ferreira, pelo apoio e compreensão.

Retrato do artista quando coisa

Há um cio vegetal na voz do artista.
Ele vai ter que envesgar seu idioma ao ponto de
alcançar o murmúrio das águas nas folhas das
árvores.
Não terá mais o condão de refletir sobre as coisas.
Mas terá o condão de sê-las.
Não terá mais ideias: terá chuvas, tardes, ventos,
passarinhos...
Nos restos de comida onde as moscas governam,
ele achará solidão.
Será arrancado de dentro dele pelas palavras a
torquês.
Sairá entorpecido de haver-se.
Sairá entorpecido e escuro.
Ver sambixuga entorpecida gorda pregada na
barriga do cavalo —
Vai o menino e fura de canivete a sambixuga:
Escorre sangue escuro do cavalo.
Palavra de um artista tem que escorrer substantivo
escuro dele.
Tem que chegar enferma de suas dores, de seus
limites, de suas derrotas.
Ele terá que envesgar seu idioma ao ponto de
enxergar no olho de uma garça os perfumes do sol.

(Manoel de Barros)

RESUMO

OLIVEIRA, Luciana David. **Abordagem Triangular**: epistemologia e cognição. 2021. 219 p. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

A proposta desta tese é o desenvolvimento de uma epistemologia da Abordagem Triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa, mediante a aplicação dos fundamentos da filosofia de Charles Sanders Peirce, com o objetivo de compreender como acontece o processo de cognição desde a contemplação (experiência estética) até a Abdução (cognição) e a Ação (Pragmatismo) - cujo produto pode ser uma metáfora – com a inter-relação dos três elementos da Abordagem Triangular, quais sejam, o “ler”, o “fazer” e o “contextualizar”. A partir desse estudo, foi realizada pesquisa sobre as teorias das metáforas conceituais, visuais e multimodais, desenvolvidas por Lakoff e Jhonson, Forceville, entre outros, para, então, aplicá-las em um trabalho desenvolvido junto aos alunos do curso de Arte da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, utilizando-se, como sistema de ensino, a Abordagem Triangular. A leitura do livro *Kosmos Noétos* e dos textos do Professor Ivo Assad Ibri trouxe profundidade ao estudo da filosofia de Peirce, desde a Fenomenologia, a metafísica - pelas doutrinas do Idealismo Objetivo, do Sinequismo, o Falibilismo -, até semiótica, a Lógica Crítica e o Pragmatismo, entre outras doutrinas, e foram essenciais para o entendimento da cognição e da importância da Arte-Educação e da Abordagem Triangular. Ademais, todas as teorias estudadas demonstraram o quanto é essencial o contexto na arte-educação, tanto para a leitura da imagem, quanto para a prática do fazer artístico, por ser fundamental para a Abdução, a cognição, o entendimento e a criação de metáforas, pois só é possível perceber aquilo que se está preparado para interpretar.

Palavras-chave: Arte-Educação, Abordagem Triangular, Abdução, Pragmatismo, metáfora, semiótica, cognição.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Luciana David. **Triangular Approach: epistemology and cognition**. 2021. 219 p. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

The proposal of this thesis is the development of an epistemology of the Triangular Approach systematized by Ana Mae Barbosa through the application of the philosophy's foundations of Charles Sanders Peirce aiming to understand how the process of cognition happens since contemplation (esthetic experience) until the Abduction (cognition) and the action (Pragmatism) whose product may be a metaphor - with the interrelationship of the three elements of the Triangular Approach which are: the reading, the making and the contextualizing. From this study we carried out a research about the theories of the conceptual, visual and multimodal metaphors developed by Lakoff & Johnson, Forceville, among others in order to apply them in a work-study with the students of the art course at the Federal University of Mato Grosso do Sul, using as teaching system the Triangular Approach. The reading of the book *Kosmos Noétos* together with the texts of professor Ivo Assad Ibri have brought thoroughness to Peirce's study of philosophy since the Phenomenology, Metaphysics - from the doctrines of the Objective Idealism, the Synechism, the Fallibilism -, until Semiotics, the Critical Logic and the Pragmatism among other doctrines which were essential for the understanding of cognition and the importance of art-education in the Triangular Approach. Furthermore, all the studied theories have shown how essential is the context in art-education, so much for the reading of the image as well as the practice of the artistic making for being fundamental to the abduction, the cognition, the understanding and the metaphor creation, as it is only possible to perceive what one is prepared to interpret.

Keywords; art-education; Triangular Approach; abduction; metaphor; semiotics; cognition.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema da divisão da Lógica e da Semiótica em Peirce	38
Figura 2 - Esquema da divisão das Ciências em Peirce.....	450
Figura 3 - Esquema da aprendizagem a partir da Abordagem Triangular 1	45
Figura 4 - Esquema da aprendizagem a partir da Abordagem Triangular 2	46
Figura 5 - Esquema do idealismo objetivo	57
Figura 6 - Esquema da fixação das crenças.....	63
Figura 7 - Uma e Três Cadeiras	74
Figura 8 - Esquema da abdução.....	91
Figura 9 - Esquema da interrelação ler-fazer-contextualizar e a cognição	93
Figura 10 - Esquema da metáfora conceitual	111
Figura 11 - Metáfora visual sobre a Amazônia	113
Figura 12 - Exemplo de metáfora multimodal – “pele enrugada e pele lisa”	114
Figura 13 - Exemplo de metáfora visual – “Quando você fuma, seu bebê também fuma”.....	115
Figura 14 - Fotografia de Marilyn Monroe.....	116
Figura 15 - “Untitled from Marilyn Monroe, 1967”	117
Figura 16 - Exemplo de metáfora multimodal – “Limpe os pés ao sair”	120
Figura 17 - “3 Coke Bottles”	121
Figura 18 - “Infância”, de Hilma af Klint.....	123
Figura 19 - Cena inicial da bolinha de tênis	157
Figura 20 - Cena da aliança sobre a ponte.....	157
Figura 21 - Cena do cigarro	158
Figura 22 - Cena da neve na janela.....	159
Figura 23 - Cena do romance à luz de velas	160
Figura 24 - Cena da ópera.....	161
Figura 25 - Cena da escada 1 (apartamento de Nola).....	162
Figura 26 - Cena da escada 2 (casa de Chloe)	162
Figura 27 - Cena da escada 3	162
Figura 28 - Cena da escada 4	163
Figura 29 - Cena da escada 5	163
Figura 30 - Cena da escada	163

Figura 31 - Cena da cobertura 1	164
Figura 32 - Cena da cobertura 2	164
Figura 33 - Cena do museu 1	164
Figura 34 - Cena do museu 2	165
Figura 35 - Cena do museu 4	165
Figura 36 - Cena do museu 5	165
Figura 37 - Cena da vitrine 1	166
Figura 38 - Cena da vitrine 2	166
Figura 39 - Cena da galeria de Chloe	167
Figura 40 - Cena dos carros de luxo	167
Figura 41 - Cena do carro de entulhos	168
Figura 42 - Cena do guincho	168
Figura 43 - Cena da logomarca da raquete	170
Figura 44 - Sacada do prédio onde Chris trabalha	170
Figura 45 - Cena do edifício onde Chris trabalha	170
Figura 46 - Detalhe da porta do apartamento de Chris	171
Figura 47 - Detalhes em forma de triângulo 1	171
Figura 48 - Detalhes em forma de triângulo 2	171
Figura 49 - Detalhes em forma de triângulo 3	172
Figura 50 - Detalhes em forma de triângulo 4	172
Figura 51 - Cena da chuva 1	173
Figura 52 - Cena da chuva 2	173
Figura 53 - Cena da chuva 3	173
Figura 54 - Nola de branco 1	175
Figura 55 - Nola de branco 2	175
Figura 56 - Nola de branco 3	176
Figura 57 - “Violência contra a mulher”, de Rísia Cristina E. Guimarães	179
Figura 58 - “Ilusory world of passive minds”, de Yasmim P. Maciel	180
Figura 59 - “O Capitalismo sobrevive enquanto herói”, de Giovanna Romani Rinaldi	181
Figura 60 - “Sem nome”, de Francisco C. Resende	182
Figura 61 - “Sem nome”, de Mônica Beatriz Alba	183
Figura 62 - “Não vejo, não falo, não ouço”, de Bianca C. Esquivel	184
Figura 63 - “Sem nome”, de Jéssica Stéfani Costa Gomes	186

Figura 64 - “Tekohá”, de Andréa Gaspar Luz	187
Figura 65 - “No mundo da lua”, de Rafaela Mendonça Lazzari	188
Figura 66 - “Sem nome”, de Victor Hugo S. de Oliveira.....	189
Figura 67 - “Sem nome”, de Jéssica de Almeida Romero.....	190
Figura 68 - “Grandes lobos”, de Camila Arguelo	191
Figura 69 - “Sem nome”, de Asaph Silva de Souza	192
Figura 70 - “Vazio”, de Laís Rocha Oliveira	193
Figura 71 - “O dono faz o cão”, de Kelle Almeida Teixeira	194
Figura 72 - “Mais amor, por favor”, de Fernanda Paulino P. dos Santos	195
Figura 73 - “Solidão”, de Maria Eduarda G. C. de Faria	196
Figura 74 - “Palavras”, de Jeriel Reyes Soares	197
Figura 75 - “Ballet do Patriarcado”, de Élen Kurek	199
Figura 76 - “A mão que afaga é a mesma que apedreja”, de Gernlaine Ágata de Campos	200
Figura 77 - “Tempo de condução”, de Maria Laura C. dos Santos	201
Figura 78 - “Transformação”, de Pedro Henrique da Costa.....	202
Figura 79 - “Sem título”, de Victor Macaulin P. Alves	203
Figura 80 - “Ni uma más”, de Márcia Aparecida de Albuquerque	204
Figura 81 - “Lobos internos”, de Jennifer Lopes A. Pereira	205
Figura 82 - “Mesclagem”, de Vanessa Akimi Ueda.....	206
Figura 83 - “Sem título”, de Lin Simabucuro	207
Figura 84 - “Cabeça das nuvens”, de Victória Cisz da Rosa	208
Figura 85 - “Sem Título”, de Maria Luíza Guedes dos Santos.....	209
Figura 86 - “Mentes”, de Thaís da S. Rodrigues.....	210
Figura 87 - “Grito Suburbano”, de Gabriel Martins Neves.....	211

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Divisão de dez classes de signos	78
Tabela 2 - Teorias da metáfora conceitual, visual e multimodal	130

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
2. Capítulo 1 ABORDAGEM TRIANGULAR E A FILOSOFIA DE CHARLES SANDERS PEIRCE.....	30
2.1 A Abordagem Triangular	31
2.2 A Filosofia de Charles Sanders Peirce.....	37
2.3 Peirce e a experiência estética.....	62
2.4 Peirce e a Educação	79
2.5 Abdução	83
3. Capítulo 2 METÁFORAS E COGNIÇÃO.....	94
3.1 A produção de sentidos como um processo cognitivo e cultural	95
3.2 A Teoria da Metáfora Conceitual	97
3.3 A Teoria Neural da Metáfora	105
3.4 Metáfora Visual	108
3.5 Metáforas Multimodais	115
3.6 Neurociências Cognitivas – uma contribuição para a arte-educação.....	131
3.7 Vygostky e a educação	136
3.8 A ponte	139
4. CAPÍTULO 3 - PROPOSTA DE AÇÃO - WOODY ALLEN EM METÁFORAS	144
4.1 Cinema e Educação	146
4.2 Análise Metafórica do Filme “Macht Point”, de Woody Allen	151
4.3 Lambes Digitais	173
4.4 Realidade Aumentada.....	195
5. CONCLUSÃO	214
6. REFERÊNCIAS.....	220

1.INTRODUÇÃO

O rio que fazia uma volta
atrás da nossa casa
era a imagem de um vidro mole...

Passou um homem e disse:
Essa volta que o rio faz...
se chama enseada...

Não era mais a imagem de uma cobra de vidro
que fazia uma volta atrás da casa.
Era uma enseada.
Acho que o nome empobreceu a imagem

(Manoel de Barros)

Esta tese partiu de duas questões: como a Abordagem Triangular contribui para a cognição? É possível aliar a Abordagem Triangular e a Teoria das Metáforas Conceituais (visuais e multimodais), com o fim de engendrar uma prática de ensino de artes que privilegie a leitura das metáforas e a criação das metáforas, ambas amparadas pela contextualização? Essas questões são abordadas em três capítulos. O primeiro discorre sobre a Abordagem Triangular sob o ponto de vista da Epistemologia da Arte, tendo como fundamento teórico a filosofia de Charles Sanders Peirce, com a leitura aprofundada da obra de Ivo Assad Ibri. Ibri é o autor do livro *Kósmos Noētós - A Arquitetura Metafísica* (Editora Paulus, 2015) de Charles S. Peirce e de diversos artigos publicados. Esse capítulo também aborda a Abdução, o Pragmatismo e as metáforas, com o intuito de se aprofundar no tema da cognição. O segundo capítulo traz o tema da cognição sob o ponto de vista das metáforas, com base nas teorias das metáforas conceituais, visuais e multimodais, com a leitura de Lakoff e Johnson, Forceville, entre outros. Neste capítulo foram abordadas algumas obras de arte dos artistas Andy Warhol e Hilma af Klint, esta com a participação do grupo de sete professores de arte, a fim de demonstrar duas possibilidades de leitura metafórica, ou seja, do ponto de vista não apenas do contexto do próprio leitor, que traz em sua bagagem um repertório de conhecimento, de experiências e de imagens que influenciam na fruição da obra, mas também do contexto do artista e da obra, que traz em si signos representativos que podem ser analisados de tal modo, que se entendam as possíveis metáforas que intencionalmente o (a) artista colocou na obra. A Teoria Neural da Metáfora e as Neurociências Cognitivas também foram exploradas, devido à sua importância no entendimento da cognição e da relevância do contexto para o aprendizado. Por fim, o terceiro capítulo expõe um trabalho realizado com alunos do curso de arte da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob o comando da Professora Dra. Venise Paschoal de Melo, em que foi apresentada uma análise metafórica do filme *Match Point*, de Woody Allen e, a partir da análise e da explicação das teorias das metáforas, foi aplicada a Abordagem Triangular para as práticas do “ler”, “fazer” e contextualizar”. O intuito de trabalhar as metáforas com os alunos era o de estimular novas sinapses e conexões sócio-cognitivas, por meio de metáforas, como um instrumento facilitador no processo de criação. A Abordagem Triangular foi, para tanto, de extrema importância, pois o contexto trabalhado juntamente com a leitura e o fazer demonstraram resultado diferenciado e bastante criativo.

De acordo com Tesser (1995), Epistemologia significa discurso (logos) sobre a ciência (episteme), em que $\text{Episteme} + \text{Logos} = \text{Epistemologia}$. Assim, Epistemologia seria a filosofia da ciência, ou seja, o “estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências. É a Teoria do Conhecimento” (TESSER, 1995, p. 92), cuja tarefa principal consiste na reconstrução racional do conhecimento científico, que envolve conhecer e analisar o processo gnosiológico da ciência, pelas lentes da lógica, da linguística, da sociologia, da interdisciplinaridade, da política, filosofia e história. A filosofia de Charles Sanders Peirce foi escolhida, pela abrangência e rigor lógicos, como a lente epistemológica para investigar a Abordagem Triangular e refletir, com profundidade, sobre sua relevância na Arte-Educação, trazendo à tona questões estéticas, ontológicas, fenomenológicas, pragmáticas, gnosiológicas, lógicas etc. Para Silva (2015, p. 61-62):

A grande ruptura paradigmática promovida pela epistemologia semiótica está na relação sujeito/objeto. Num mundo de mediação, esta não se encontra mais resolvida nos termos definidos pela ciência tradicional, ganhando novos contornos que ampliam consideravelmente o seu grau de complexidade. Em termos semióticos, os objetos não podem mais ser vistos como diretamente acessíveis. No entanto, ao contrário do que propunham as teorias metafísicas, sua essência não habita em algum âmbito etéreo, inacessível ou frequentado somente pelo intelecto elevado. O objeto, embora não refratário à percepção, chega ao indivíduo por meio de construções sógnicas, das quais resultam os juízos, sem no entanto trazer à tona sua completude factual.

As Teorias das Metáforas Conceituais, Visuais e Multimodais foram exploradas, devido ao caráter epistemológico que atribuem às metáforas, o que pôde enriquecer com profundidade esta tese.

Tesser (1995) explica que a Epistemologia Pedagógica consiste numa educação integradora, que ensina os alunos a pensar criticamente e a problematizar dialeticamente a teoria e prática educacionais, com a criação e recriação do conhecimento, num processo aberto e permanente, que abarque a existencialidade do homem. Supõe-se que a Abordagem Triangular promova essa abertura, essa integração e visão crítica, pois traz o contexto e a imagem à sala de aula, que fornecem suporte para o entendimento de mundo, tanto externo quanto interno - que dialogam no “ler” e no “fazer”, por meio da ação dos signos. Pela Epistemologia Semiótica, todo conhecimento chega ao aluno por meio de signos que, para serem interpretados, se faz necessário um repertório sógnico, por meio do qual haja o comércio semiótico entre sujeito e objeto. Como já visto, a Abordagem Triangular é

um instrumento propício para a ocorrência de semiose e cognição, pois prepara o aluno com contexto e repertório de imagens e, ainda, com a experiência de trazer ao mundo suas ideias e novos signos para serem interpretados por meio do “fazer”.

Do estudo da filosofia de Peirce também houve o destaque para a cognição, que seria a produção de significados - signos-interpretantes dos objetos que são representados pelo signo, e interpretados na mente do intérprete - pelas relações e determinações entre os correlatos. A experiência, para o autor, é o “resultado cognitivo do viver”, de modo que a cognição pela arte se inicia com a experiência estética, que seria a porta de entrada para a Abdução. Também se estudou, de um lado, o Pragmatismo de Peirce, que trata da relação entre potência e ato e da fixação das crenças, a partir do rompimento de hábitos gerados pela dúvida. Segundo essa doutrina, o crescimento da mente só é possível pela capacidade de romper com hábitos; e, de outro, a Abdução, que decorre da inferência de raciocínio que explica de onde vêm as ideias (hipóteses). No caso específico da arte, a Abdução surge de algo surpreendente que, pela porta de entrada da percepção, faz haver conexões diferenciadas entre signos pré-existentes na mente interpretante, gerando novos signos e novas combinações puramente hipotéticas, cujo produto final pode ser uma metáfora.

Outro recorte importante sobre a cognição, que constitui o segundo capítulo desta tese, é o da Teoria da Metáfora Conceitual (ou Cognitiva), elaborada por Lakoff e Johnson (1980) - um dos pilares da linguística cognitiva. Os autores defendem que todos os conceitos são metafóricos e que a metáfora é um fenômeno de pensamento e não da linguagem, sendo, portanto, um processo cognitivo normal. Referida teoria tomou novos rumos complementares a partir de novas questões constitutivas da Teoria Contemporânea da Metáfora, que também será abordada no segundo capítulo, especialmente a Metáfora Visual e da Metáfora Multimodal de Forceville (2006, 2009).

Abordagem Triangular

A Abordagem Triangular foi sistematizada por Ana Mae Barbosa no final dos anos 1980, a partir da reflexão das abordagens epistemológicas das *Escuelas Al Aire Libre*, mexicanas, do *Critical Studies*, inglês, e do *Discipline Based Art Education* (DBAE), americano. O processo se iniciou no Festival de Inverno de Campos do Jordão, em 1983, quando professores de arte foram estimulados a buscar

correspondência entre seus trabalhos e o mundo da arte, na iconografia contemporânea existente na biblioteca da Escola de Comunicações e Artes da USP.

Enquanto diretora do Museu de Arte Contemporânea da USP (1987 a 1993) e orientadora do Projeto Arte na Escola (1989), Ana Mae desenvolveu e testou a Abordagem Triangular, que consiste no cruzamento entre experimentação, codificação e informação. Ler¹, fazer e contextualizar são, na prática, as três ações básicas da Abordagem Triangular, que se inter-relacionam e promovem a cognição e a expressão. Ana Mae defende que com o estímulo à livre expressividade do aluno, sem lhe impor a representação fiel do referencial que lhe é dado, estaremos preservando a livre-expressão e nos tornando contemporâneos. A arte-educação contemporânea pretende formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte, pois, ao lado de uma produção artística de qualidade e de uma sociedade artisticamente desenvolvida e com conhecimento histórico, haverá também a alta capacidade de entendimento dessa arte e, conseqüentemente, da consciência da identidade nacional.

De acordo com Rizzi (2008, apud BARBOSA, p. 338):

A Abordagem Triangular ao relacionar as três ações básicas e suas respectivas áreas de conhecimento considera arte como cognição e expressão. Pode ser operacionalizada a partir da articulação pertinente, orgânica e significativa dos domínios de conhecimento.

Rizzi (2008) explica que a Abordagem Triangular, desenvolvida e testada no Museu de Arte contemporânea da USP (1987-1993) e no Projeto Arte na Escola (iniciado em 1989), permite uma interação dinâmica e multidimensional do contexto do ensino da arte, entre as partes e o todo e vice-versa, tanto entre as disciplinas básicas da área, quanto também entre outras disciplinas do currículo escolar, e afirma que decodificar, experimentar, refletir e informar são ações decorrentes da inter-relação das três ações básicas ler, fazer e contextualizar.

Na interseção da experimentação, da decodificação e da informação se dá o conhecimento em artes, ou seja, no inter-relacionamento entre leitura, fazer artístico e história da arte - três atividades que compõe a epistemologia da arte.

¹ Barbosa (2007) conta que foi no *Reader Response* – movimento de crítica literária e ensino da literatura americana, em diálogo com nossa especialidade de terceiro mundo, que se inspirou para compor um dos componentes da Abordagem Triangular – a “leitura” da obra de arte.

O que a arte/educação contemporânea pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público (BARBOSA, 2014, p. 33).

O ensino de arte moderno enfatizava a livre-expressão, ou seja, a visão subjetiva como forma de interpretar a realidade. Não havia, naquele período, o contato do aluno com a imagem de obras de arte dentro da sala de aula, muito menos de sua contextualização histórica e social. De acordo com Ana Mae (2014, p. 36):

Temos que alfabetizar para a leitura da imagem. Através da leitura das obras de artes plásticas estaremos preparando o público para a decodificação da gramática visual, da imagem fixa e, através da leitura do cinema, da televisão e dos CD-ROM o prepararemos para aprender a gramática da imagem em movimento.

O mundo contemporâneo é o mundo das imagens que estão por toda a parte, seja na arte, na publicidade, nas ruas, ou no computador, na moda, na televisão. E é preciso que o aluno aprenda a interpretar as imagens para entender melhor o mundo em que vive e as coisas que o rodeiam. O ensino da arte que enfatiza a leitura crítica e a contextualização, além do fazer artístico, proporciona ao aluno não apenas o conhecimento e a capacidade de interagir com essas imagens, mas, sobretudo, uma visão crítica de mundo e de sociedade, em decorrência da qual se lhe abrirão portas para a inclusão no contexto histórico, social etc.

A arte-educação é de extrema importância para a sociedade, pois não é possível o desenvolvimento de uma cultura sem que se desenvolvam suas práticas artísticas. A expansão da arte, que hoje em dia está restrita a um meio elitizado ou alternativo, depende da educação da arte, por meio do ensino nas escolas, ou pelo acesso a museus, galerias etc. Segundo Barbosa (2014, p. 7), por ter um domínio, uma linguagem e uma história, a arte “constitui-se num campo de estudos específico e não apenas em mera atividade”.

Por meio da compreensão da arte se desenvolvem nos seres humanos a inteligência e a criatividade. O ensino bem orientado da arte, por sua vez, além de propiciar esse desenvolvimento, irá proporcionar ao aluno mais facilidade para realizar atividades que envolvam imagem (publicidade e propaganda, TV, moda, arquitetura, design de interiores etc.). Ademais, a leitura da imagem faz parte não apenas de profissões relacionadas à arte, à publicidade, à arquitetura etc., mas é bastante

presente em várias outras áreas, como a medicina, a odontologia, a engenharia, o direito, entre outras, sendo indispensável na comunicação contemporânea. Barbosa (2007, p. 17) aponta que:

Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens

Segundo Barbosa (2014), a sociedade valoriza a arte elevando-a como uma das mais altas realizações do ser humano, colocando-a em museus monumentais. Porém, há um desprezo no tocante à aprendizagem da arte, tanto que se reserva para esse fim um espaço bastante ínfimo nas escolas e instituições culturais, sem se levar em conta que são esses os locais mais apropriados para permitir o acesso à arte aos estudantes de todo o país. A autora afirma que não é possível ter consciência de identidade nacional sem o conhecimento de arte e de história, pois não há como entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Defende Barbosa (2007, p. 16):

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

A Abordagem triangular estabeleceu um ensino pós-moderno de arte, e trouxe para o aluno a oportunidade de não apenas fazer, de produzir arte, como era feito no ensino moderno, onde se estimulava apenas a “livre expressão”, mas também de ler, fazer e contextualizar. Nessa proposta, a imagem entra na sala de aula e o aluno — além de construir um repertório imagético importante para a compreensão de qualquer imagem do dia a dia, não somente de imagens relacionadas à arte — também aprende a fazer uma leitura crítica das obras, com a compreensão do contexto a que pertence.

Com relação ao “fazer”, outro ponto da Abordagem Triangular, durante todo o século XIX, a arte foi conduzida rumo a uma autoconsciência filosófica, e isso foi tacitamente compreendido como significando deverem os artistas produzir uma arte que incorporasse a essência filosófica da arte, o que refletiu no ensino da arte, no sentido de que o aluno devia expressar livremente sua visão das coisas do mundo, sem interferência de olhares críticos e de repertório de imagens produzidas por outros

artistas, para poder, por ele mesmo, encontrar sua própria representação, que se diferenciase de tudo quanto já houvesse sido produzido anteriormente.

A abertura característica da produção da arte contemporânea também deve refletir no ensino da arte. Seria incoerente com o atual estatuto da arte deixar de proporcionar ao aluno a oportunidade de experimentar materiais, formas de expressões, suportes, ferramentas para sua produção, pois, assim agindo, seria o mesmo que o impedir de encontrar, por si só, novos caminhos para suas representações. Outro ponto importante, dentro dessa concepção de arte contemporânea, é que o aluno tenha conhecimento do que foi produzido até o momento, que tenha capacidade de ler criticamente o repertório de imagens que a ele for apresentado, bem como que compreenda o contexto histórico, social, antropológico etc., indispensáveis ao entendimento das representações e dos significados das obras. A Abordagem Triangular nos ensina que a leitura, o fazer e a contextualização devem estar interligados e que cada um dos seus três elementos deve contribuir um com o outro, ou seja, a leitura/contextualização influenciam na produção/contextualização. O contexto visto por esse viés pode se referir à obra de arte de outros artistas ou à do próprio artista/aluno que, além de fazer, também irá ler sua própria obra. Não há como separar uma coisa da outra, de modo que suas inter-relações serão responsáveis pela compreensão da obra pelo aluno, motivado pela flexibilidade da proposta pedagógica, por parte do educador, impedindo, assim, certo engessamento no ensino da arte.

Segundo Ana Mae (2014, p. 23):

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

Charles Sanders Peirce

Charles Sanders Peirce, cujo maior talento era a lógica, dedicou-se a várias áreas da ciência: matemática, física, astronomia, química, psicologia, história, linguística, lógica e filosofia, sempre buscando conhecimento dos métodos e seus fundamentos lógicos. Nascido em Cambridge, Massachusetts, em 1839, filho de

Benjamin Peirce (1809-1880), um bem sucedido matemático e astrônomo americano, professor da Universidade de Harvard por quase cinco décadas, cuja pesquisa obteve grande repercussão em âmbito internacional. Já aos oito anos demonstrou interesse pelos estudos na área de química, tendo escrito artigo sobre a disciplina aos 11 anos. Lia Kant, Spinoza, Hobbes, Hume, Schelling e Hegel ainda adolescente.

Formou-se em química pela Harvard, onde obteve a distinção *summa cum laude*. Foi responsável pela inserção dos EUA no cenário internacional das ciências físicas por meio de suas pesquisas como geofísico e astrônomo da United States Coast and Geodetic Survey. Primeiro a relacionar comprimento do metro ao comprimento da onda de luz e primeiro a tentar definir a forma da Via Láctea com a medição do brilho das estrelas. Trabalhou por um curto período na Universidade Johns Hopkins, quando elaborou a teoria da quantificação para a lógica dos predicados e a teoria do contínuo. Apesar da obra imensa em diversas áreas do conhecimento, sempre se declarou um lógico, cujo trabalho na área era inesgotável. Ficou mundialmente conhecido pela teoria geral dos signos, a semiótica, não obstante seja uma pequena parte de sua filosofia sistemática, que abrange a Fenomenologia, as Ciências Normativas, a Metafísica, bem como o método lógico para a investigação científica, o Pragmatismo. Influenciou grandes nomes, como Umberto Eco, Roman Jakobson, Deleuze, Popper, Habermas, dentre outros². Seus trabalhos, cerca de 90.000 manuscritos, foram publicados somente após sua morte, entre os quais os 9 volumes dos Collected Papers (1931-1938), que compilam mais de 100.000 páginas de resenhas e ensaios editados em revistas.

Inspirado por Kant, compartilhava a ideia de que a experiência não poderia ser compreendida independentemente da própria experimentação, em que a ideia de existência compreende conceitos de espaço e tempo que dependem das relações entre cada objeto existente, presentes numa experiência sensível, para não se tornarem conceitos vazios. Como Kant, Peirce acreditava que o conhecimento não é intuitivo e imediato, mas se dá por meio de signos, símbolos, ou esquemas de pensamento (crenças e hábitos). A partir das questões “como podemos distinguir crenças verdadeiras de crenças falsas e concepções claras e distintas de concepções obscuras e confusas?”, criou o método que permitia avaliar as construções teóricas (crenças e hábitos) – o Pragmatismo, que buscava uma “fonte mais natural de

² Informação retirada do seguinte endereço eletrônico:

<<https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/58/edicao-1/peirce,-charles-sanders>>.

princípios verdadeiros no próprio espírito humano”. (DAZZANI, 2008, p. 7). O Pragmatismo de Peirce consiste numa relação imbricada entre o inteligir e o atuar no mundo, os quais são indissociáveis.

Sua posição era contra o idealismo subjetivista e solipsista, implicados no cartesianismo, para o qual não há qualquer coisa existente fora da mente, pois acreditava que não há como se falar de mundo e de conhecimento sem tratar de interpretação, significação e crença. Peirce abriu caminho para a formação de nova visão de mundo, em que o pensamento consiste em um sistema maior que o próprio indivíduo.

Peirce elaborou seu modelo lógico a partir da estrutura sistematizada das categorias universais, sendo a Fenomenologia a base de toda a sua filosofia. De acordo com Cocchieri (2018, p. 43):

As três categorias do que aparece no mundo, de modo mais geral, abstrato e ordenado, aparecem na condição de propriedades numéricas, a saber: um (qualidade), dois (relação) e três (representação). Em outro dizer, não há nada no mundo ou mente que possa ser pensado ou descrito, e que escape destas três categorias, por esta razão tão gerais.

Peirce denominou as três categorias de Primeiridade, Segundidade e Terceiridade, as quais não se encontram separadas do plano da experiência, sendo, no entanto, a possibilidade de acesso a ela.

No primeiro capítulo foram abordados, a partir da obra *Kósmos Noetós – A Arquitetura Metafísica* (2015) de Charles Sanders Peirce e de vários outros artigos de Ivo Assad Ibri, como *a Fenomenologia e o estudo das categorias; a metafísica de Peirce* (2015) – acaso, ontologia, o Evolucionismo, o Falibilismo e o Sinequismo –, que explicam a continuidade mente-matéria – o que torna tudo cognoscível. Também foi estudado o Pragmatismo, método filosófico cuja máxima sustenta que o significado de um conceito consiste nas suas consequências práticas concebíveis de aplicação.

O tema da experiência estética foi abordado a partir da leitura do texto *Sementes Peircianas Para Uma Filosofia da Arte*, de Ivo Assad Ibri (2011). Por fim, o estudo da Abdução que, segundo Peirce (2003), seria a única inferência de raciocínio, cuja operação lógica apresenta uma ideia nova. A partir de cada uma dessas doutrinas e teorias se estabeleceu um diálogo com a Abordagem Triangular, e propostos alguns esquemas para ilustrar as hipóteses alcançadas.

As Metáforas Cognitivas

Segundo Forceville (2009), hoje em dia textos puramente verbais em comunicação são frequentemente complementados, ou até mesmo substituídos por informações em outros sistemas não-verbais e, geralmente, combinam informações verbais e pictóricas, em vista da tendência inevitável para a multimodalidade. De acordo com o autor, essas mudanças reverberam inclusive nas pesquisas acadêmicas em humanidades, em que a linguagem se tornou apenas um modo comunicativo. Essa mudança decorre de outra mudança paradigmática em que a metáfora passou a ser considerada não apenas uma questão de linguagem, mas também estruturas de pensamento e ação.

Lakoff e Johnson (1980), com o livro *Metaphors we live by*, iniciaram 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. Segundo Lakoff e Johnson (2002), essa visão retórica da metáfora decorre do mito do objetivismo que dominou a cultura ocidental e as correntes da filosofia ocidental, e engloba o Racionalismo, o Cartesianismo, o Empirismo, a Filosofia Kantiana, o Positivismo Lógico, etc., que afirmam ser possível acessar as verdades absolutas, sendo a linguagem apenas um espelho que reflete essa realidade objetiva. Esse cenário começou a sofrer mudanças paradigmáticas no século XX, primeiramente na filosofia, e se refletiu em questionamentos sobre a metáfora como figura de retórica (Richards, 1936; Bearsdley, 1958; e Black, 1962), com influência também de Ricoeur, Heidegger e Derrida. O auge da mudança se deu a partir da década de 1970, levando à reformulação profunda de “(...) se conceber a objetividade, a compreensão, a verdade, o sentido e a metáfora” (LAKOFF e JOHNSON, 2002), o que pôs em xeque o pressuposto fundamental do objetivismo, recusando o acesso verdadeiro à realidade do ponto de vista epistemológico, sendo considerada a cognição como resultado de uma construção mental, que vai além da informação dada e emerge da interação dessa informação com o contexto no qual a informação se apresenta, somado ao conhecimento preexistente do sujeito conhecedor (ORTONY, 1993). Nesse novo paradigma, a metáfora passa a ter valor cognitivo reconhecido,

sendo considerada uma operação cognitiva fundamental, e não simples figura de linguagem, passando a ser foco de interesse de estudo das ciências da linguagem e da psicologia cognitiva.

Esse sistema metafórico fez cair por terra uma série de dicotomias objetivistas, como mente/corpo, razão/emoção, começando pela distinção literal/metafórico, por demonstrar que grande parte dos enunciados da linguagem cotidiana são metafóricos, limitando o literal apenas aos conceitos que não são compreendidos por meio da metáfora conceitual. A figura passou a ser fenômeno central da linguagem e do pensamento, onipresente em todos os tipos de linguagem, inclusive na científica. Se não há dicotomias, não há indissociabilidade entre técnica e expressão, entre razão e emoção.

Segundo Lakoff e Johnson (2002), os conceitos que governam nosso intelecto governam também nossa atividade cotidiana, pois estruturam nossa percepção, nosso comportamento e o modo como nos relacionamos com outras pessoas. Se nosso sistema conceitual é em grande parte metafórico, pode-se dizer que a metáfora está presente no modo como pensamos, agimos e experienciamos o mundo. Como esse sistema conceitual não se apresenta de forma consciente, uma maneira de acessá-lo é, segundo os autores, por meio da linguagem. “Já que a comunicação é baseada no mesmo sistema conceitual que usamos para pensar e agir, a linguagem é uma fonte de evidência importante de como é esse sistema” (Lakoff e Johnson, 2002 p. 46).

Experienciar uma coisa em termos de outra, em que ocorre um mapeamento sistemático entre dois domínios distintos, quais sejam, o domínio-fonte, que seria a fonte de inferência, e o domínio-alvo, que seria o ambiente onde essas inferências se aplicam (SPERANDIO, 2015), é a essência da metáfora conceitual - é o que os autores demonstram pela metáfora conceitual DISCUSSÃO É GUERRA, onde o domínio-alvo é a discussão, e guerra, o domínio-fonte. Esse conceito metafórico, que é uma metáfora estrutural, se apresenta 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. Analisando essas expressões, os autores concluíram que falamos em discussão em termos de guerra, pois podemos realmente ganhar ou perder uma discussão; consideramos a pessoa com quem conversamos como um adversário; usamos de estratégias e planos para arquitetar um discurso vencedor; a batalha, no caso, é verbal e está na estrutura da discussão. Essa é uma metáfora própria da nossa cultura em

que, segundo os autores, “O conceito é metaforicamente estruturado, a atividade é metaforicamente estruturada e, em consequência, a linguagem é metaforicamente estruturada”. (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p. 48). Se na cultura ocidental Discussão é experienciada em termos de Guerra, caberia ao mediador estimular os alunos, por meio da arte, a criarem novas metáforas conceituais em que Discussão poderia ser experienciada em termos de Dança, ou de Jogo, enfim, uma discussão harmônica em que todos os participantes dariam sua contribuição a um determinado assunto e todas as falas seriam valorizadas.

Efland (2010, apud Barbosa) explica que:

As metáforas estabelecem conexões entre objetos e eventos aparentemente não relacionados; são encontradas em todos os campos de estudo, inclusive em arte. A projeção metafórica é o meio pelo qual o pensamento abstrato aparece. Isso é importante porque explica como o pensamento abstrato, na cognição humana, pode emergir de experiências corpóreas e sensoriais. O principal argumento de Lakoff e Johnson é que as imagens-esquemas que emergem de sensações corpóreas e de percepções podem alcançar o domínio mental, epistêmico ou lógico da cognição. O que é tipicamente referido como a mais alta ordem do pensamento, os grandes entendimentos chamados abstratos e razão descorporalizada, têm origem na formação de imagens esquemáticas na experiência corpórea.

De acordo com Ojha (2013), se a metáfora é fundamentalmente conceitual, conforme teorizaram Lakoff e Johnson, e, se ela caracteriza o pensamento, não é, portanto, um atributo exclusivo da linguagem verbal e deve ser capaz de assumir manifestações não-verbais e multimodais (auditiva, gestual, pictórica e assim por diante), 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, as multimodais são representadas em modos diferentes (imagem-texto, imagem-música etc.).

O contexto desempenha papel decisivo na determinação dos recursos a serem transferidos de uma fonte para um alvo, numa metáfora visual, que pode se constituir de cores, formas, texturas, orientação etc. (OJHA, 2013). Aliado ao contexto, o conhecimento cultural também é muito relevante, pois uma metáfora pode ter diversas conotações em diferentes culturas. Se uma metáfora se referir a algo que é exclusivo de uma cultura, pessoas de culturas diferentes podem não a compreender.

Um importante trabalho sobre metáfora multimodal é o de Charles Forceville (1996, 1998), que aplicou a teoria da metáfora da interação de Max Black em anúncios publicitários, dividindo as metáforas em quatro categorias: 1) **metáfora híbrida** ou pictórica, que ocorre quando uma imagem é apresentada como um objeto unificado ou uma *gestalt*, mas na verdade consiste em duas partes de domínios diferentes; 2) **metáforas contextuais**, que consistem na apresentação de apenas um dos temas e do contexto pictórico, que sugere qual seria o segundo tema; 3) **símile pictórica**, quando ambos os termos são integralmente representados e 4) **metáfora integrada**, quando a imagem experimentada como objeto unificado ou *gestalt* é representada integralmente, de modo que se assemelhe a outro objeto ou *gestalt*, mesmo que se esconda o contexto.

Sendo o contexto um dos vértices do triângulo da Abordagem Triangular, indispensável tanto para a leitura da obra de arte, quanto para o fazer arte, pode-se inferir que a Abordagem Triangular conversa com a Teoria da Metáfora Conceitual, no sentido de considerar o contexto como fundamental para a cognição na arte. Daí sua importância como sistema de ensino na arte-educação contemporânea, que pode se aliar ao ensino da arte por meio da compreensão das metáforas. A partir dessas explicações, podemos levantar as seguintes questões, com possíveis hipóteses a serem investigadas: É possível ensinar a ler e criar metáforas visuais e multimodais. Como ensinar? Utilizando a Abordagem Triangular, proporcionando ao aluno a oportunidade de LER metáforas, FAZER ou criar metáforas e CONTEXTUALIZAR visando à cognição.

Efland (2010) sustenta que entender a realidade subliminar ou o contexto subjacente à imagem é necessário para tornar a metáfora ativa na mente do aprendiz. Para o autor, “Uma Arte/Educação que deixe de reconhecer o caráter metafórico do significado na arte não tem sério propósito educativo” (2010, p. 342).

A importância de saber ler imagem, como preparação para a compreensão do mundo; de se entender melhor o discurso subliminar das mensagens publicitárias e das veiculadas em mídias digitais a partir do repertório imagético e da capacidade de interpretar metáforas visuais e multimodais; de se aprender a criar novas metáforas conceituais, por meio da arte, e de quebrar os conceitos metafóricos convencionais preexistentes é, sem dúvida, o que fará o aluno, futuro artista ou não, compreender melhor o mundo em que vive, entender melhor os atuais meios comunicação, que são

abrangentemente multimodais, e se identificar mais com sua realidade e contemporaneidade.

Se os conceitos são formados metaforicamente a partir da experiência corporal, é imprescindível “[...] uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma ‘educação bancária’.” (BARBOSA, 1998, p. 40). Para tanto, o espaço escolar deve ser adaptado e flexibilizado; o aluno deve ser estimulado a ter conhecimento de mundo, a experienciar as coisas do mundo.

2.CAPÍTULO 1

A descoberta

Anos de estudo
e pesquisas:
Era no amanhecer
Que as formigas escolhiam seus vestidos.

(Manoel de Barros)

ABORDAGEM TRIANGULAR E A FILOSOFIA DE CHARLES SANDERS PEIRCE

Neste capítulo se pretende aprofundar um pouco mais sobre a Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, e, seguindo o exemplo da professora Christina Rizzi (1999), que a apresenta sob a vivência da complexidade de Edgar Morin, trazê-la à tona sob um novo paradigma: o da filosofia de Charles Sanders Peirce, que, assim como a Abordagem de Ana Mae, também fora construída sob uma estrutura triádica. As doutrinas deixadas por Peirce (Idealismo Objetivo, Falibilismo, Pragmatismo etc.) funcionarão neste capítulo como um arcabouço teórico e bastante aprofundado filosoficamente, para que se possa demonstrar a importância da Abordagem Triangular e sua eficácia na educação e na evolução do homem. O livro *Kosmos Noêtos*, *A Arquitetura Metafísica de Charles S. Peirce*, bem como vários artigos de Ivo Assad Ibri³, foram importantes referenciais para o estudo da obra de Peirce, e serão citados neste capítulo. A ponte de mão dupla, metáfora escolhida para ressignificar a Abordagem Triangular, traz a ideia de mediação, de inter-relação, de comércio semiótico num vai-e-vem de sentidos e de conhecimentos, de autoconhecimento e de cooperação.

2.1. Abordagem Triangular

A Abordagem Triangular do ensino da arte foi sistematizada⁴ por Ana Mae Barbosa no final dos anos de 1980, a partir da reflexão das abordagens epistemológicas das *Escuelas Al Aire Libre*, mexicanas, do *Critical Studies*, inglês, e do *Discipline Based Art Education* (DBAE), americano. Originalmente, foi chamada de Metodologia Triangular, mas, posteriormente, a denominação fora corrigida pela própria sistematizadora.

Segundo Barbosa (2007), a Abordagem Triangular resulta de uma dupla triangulação, quais sejam, a tríade “ler”, “fazer” e “contextualizar”, e a tríade *Escuelas al Aire Libre*, mexicanas, o *Critical Studies*, inglês, e o *Discipline Based Art Education* (DBAE), americano, que seria a gênese da própria sistematização.

³ Internacionalmente renomado acadêmico e editor, professor de filosofia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

⁴ Ana Mae utiliza o termo “sistematizada” pois, segundo a autora, a Abordagem Triangular estava implícita na condição pós-moderna.

Segundo Rizzi (2008, apud BARBOSA), o surgimento das *Escuelas al Aire Libre* se deu após a Revolução Mexicana de 1910, com o intuito de se recuperar o orgulho nacional perdido pela imposição dos padrões europeus em suas escolas, tendo sido “o único movimento modernista de ensino da arte que assumiu explicitamente em seu programa a idéia de arte como expressão e como cultura” (RIZZI, 2008, apud BARBOSA, p. 335). A proposta dessa escola era incluir padrões visuais indígenas que, quando sistematizados, assumiram status de design, de modo a recuperar os padrões de arte mexicanos, com a construção de uma gramática visual mexicana e o aprimoramento de suas produções artísticas visando à apreciação da arte local e a expressão individual (RIZZI, 2008, apud BARBOSA).

Com relação ao *Critical Studies*, RIZZI (2008) explica que foi um movimento surgido na década de 1970, na Inglaterra, impulsionado pela insatisfação de se utilizar a crítica de arte no ensino como *enjoyment*, ao invés de uma apreciação com possibilidade de leitura, análise e reconhecimento de uma obra que fosse contextualizada histórica, estética e tecnicamente.

A DBAE (Arte/Educação Entendida como Disciplina) foi sistematizada a partir de 1982 por pesquisadores patrocinados pelo *Getty Center for Education in the Arts*, cuja equipe compunha Elliot Eisner, Brent Wilson, Ralph Smith, Marjorie Wilson, entre outros. Naquele momento, foi apontada pela equipe de pesquisadores uma queda de qualidade considerável no ensino da arte nas escolas americanas, o que acarretou na perda de *status* perante outras disciplinas do currículo escolar. Tudo isso levou os membros da equipe a sistematizarem uma abordagem mais abrangente e substancial para o ensino da arte, que contemplasse a inclusão da produção de arte, crítica de arte, estética, história da arte, com paradigma distinto do que dominava antes, que era a da “auto expressão” (RIZZI, 2008, apud BARBOSA).

Segundo Rizzi 2008, apud BARBOSA, p. 337):

A idéia de livre expressão vincula-se historicamente à modernidade, pois enfatiza a visão pessoal como forma de interpretar a realidade; a emoção como principal conteúdo da expressão e a busca do novo, do original como um ideal a ser alcançado, o que resultou, segundo seus críticos, em uma defasagem entre a arte produzida no período e a arte ensinada nas escolas. A visão mais contemporânea no ensino da arte, na qual o DBAE se insere, valoriza por sua vez a construção e a elaboração como procedimento artístico, enfatiza a cognição relativa à emoção e procura acrescentar à dimensão do fazer artístico a possibilidade de acesso e compreensão do patrimônio cultural da humanidade.

Conforme aponta Silva (2016), os pensamentos e posturas de Paulo Freire e Noemia Varela também foram extremamente relevantes para que Ana Mae compreendesse a importância da Educação e da Arte/Educação, também embasadas em pensamentos de John Dewey, Herbert Read, Viktor Lowenfeld, entre outros. Outra importante inspiração foi o movimento de crítica literária e ensino da literatura americana *Rider Response*, de onde veio a designação “leitura de obra de arte” para um dos elementos constitutivos da Abordagem Triangular.

A Abordagem Triangular no Ensino da Arte postula que na interseção da experimentação, da decodificação e da informação se dá o conhecimento em artes, ou seja, no inter-relacionamento entre leitura, fazer artístico e história da arte - três atividades que compõem a epistemologia da arte. Ademais, permite uma interação dinâmica e multidimensional do contexto do ensino da arte, entre as partes e o todo e vice-versa, não apenas entre as disciplinas básicas da área, mas também entre as outras disciplinas do currículo escolar, e afirma que decodificar, experimentar, refletir e informar são ações decorrentes da inter-relação das três ações básicas ler, fazer e contextualizar.

O que a arte/educação contemporânea pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público (BARBOSA, 2014, p. 33).

Sobre a contextualização, ensina Barbosa (2014, p. 34):

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

O processo de sistematização da Abordagem Triangular se iniciou no Festival de Inverno de Campos de Jordão, em 1983, quando professores de arte foram estimulados a buscar correspondência entre seus trabalhos e o mundo da arte, na iconografia contemporânea que havia na biblioteca da Escola de Comunicações e Artes da USP. Enquanto diretora do Museu de Arte Contemporânea da USP (1987 a

1993) e orientadora do Projeto Arte na Escola (1989), Ana Mae Barbosa desenvolveu e testou a Abordagem Triangular. Segundo Rizzi (2008, apud BARBOSA, p. 345):

A Abordagem Triangular permite uma interação dinâmica e multidimensional entre as partes e o todo e vice-versa, do contexto do ensino da arte, ou seja, entre as disciplinas básicas da área, entre as outras disciplinas, no inter-relacionamento das três ações básicas: ler, fazer e contextualizar e no inter-relacionamento das quatro ações decorrentes: decodificar, experimentar, refletir e informar.

A Abordagem Triangular surgiu da necessidade de uma prática de ensino pós-moderno da arte, na busca de alternativas para a prática de livre expressão de ensino que correspondesse às tendências da realidade contemporânea, no momento em que o país saía de uma ditadura, que é considerado referência na mudança na forma de ensinar arte no Brasil. Foi um momento de experimentação, movido pelo desejo de mudança, onde, por um lampejo - um insight manifestado por anos de reflexões e experimentações - houve a certeza da necessidade da inserção da leitura da imagem e do contexto no ensino da arte. Uma das marcas pedagógicas do festival foi a ênfase no exercício da crítica pela leitura, no sentido a ela atribuída por Paulo Freire, ou seja, a noção de leitura como leitura da palavra e do mundo (Bredariolli, apud BARBOSA, 2010). O ensino de arte moderno⁵ enfatizava a livre-expressão, ou seja, a visão subjetiva como forma de interpretar a realidade. Não havia, naquele período, o contato do aluno com a imagem de obras de arte dentro de sala de aula, muito menos com sua contextualização histórica e social. O desenho na escola era apenas o geométrico e não havia preocupação com sua compreensão e aplicabilidade.

A partir daí, houve uma pesquisa para se fundamentar a importância do ato de ver e da leitura⁶ crítica para a integração do ensino da arte, e não ver e só fazer, como era feito o ensino da arte dentro da perspectiva moderna de “livre expressão”. Esse processo foi sistematizado como Abordagem Triangular e, ainda hoje,

⁵ No ensino moderno de arte, com relação aos fatores envolvidos na criatividade, a originalidade era o de maior valor, ao contrário do ensino pós-moderno, em que se valorizava, outrossim, a elaboração e flexibilidade. A imagem era, no ensino moderno, proibida na sala de aula, e o aluno somente se expressava de forma subjetiva, sem diálogo com o mundo da arte e de seu próprio contexto social, histórico e cultural.

⁶ Conforme explica Rizzi (2008, apud BARBOSA), Ana Mae Barbosa reconhece outra influência quanto à denominação “leitura de obra de arte”, que se trata do movimento de crítica literária e ensino de literatura americano *readers response*, segundo a qual não despreza e nem prioriza elementos formais na leitura (como os estruturalistas faziam); valoriza o objeto, sem o cultuar (como os desconstrutivistas); exalta a cognição, considerando a importância do emocional na compreensão da obra de arte.

corresponde à principal referência do ensino da arte no Brasil e engloba vários pontos de ensino ao mesmo tempo, isto é, leitura da imagem, objeto ou campo de sentido da arte, contextualização e prática artística.

De acordo com a própria autora, a ideia era dar continuidade ao contexto do aprendiz, que era o molde MOTE de alfabetização de Paulo Freire, onde se ensina através do campo de referências do aprendiz. O método de Ana Mae Barbosa, a princípio, foi mal interpretado e “O ver começou a se transformar em cópia e a contextualização em só saber sobre a vida do artista, que só tem importância quando essa vida determina um processo na obra”, explica Ana Mae Barbosa em entrevista concedida ao blog Acesso. Após dez anos, a autora empreendeu uma pesquisa que a levou a se reconciliar com a Abordagem Triangular, tendo acrescentado a arte como cultura em sala de aula. Essa abordagem foi ajudada por algumas leis, tal como a que exige conteúdo da cultura africana no ensino fundamental e médio e também as que exigem conteúdos indígenas e locais no currículo. Desse modo, o elemento da contextualização é valorizado e o ambiente do aluno tem sido foco de interesse dos professores. Explica Ana Mae Barbosa (2014, p. 33)

Nem a arte/educação como investigação dos modos pelos quais se aprende arte nem a arte/educação como facilitadora entre a arte e público podem prescindir da inter-relação entre história da arte, leitura da obra de arte, fazer artístico e contextualização.

Só um fazer consciente e informado torna possível a aprendizagem da arte. O que a arte/educação contemporânea pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público.

Ana Mae defende que com o estímulo à livre expressividade do aluno, sem que se lhe imponha a representação fiel do referencial que lhe é dado, estaremos preservando a livre-expressão e nos tornando contemporâneos. A arte-educação contemporânea pretende formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte, pois, ao lado de uma produção artística de qualidade, quando há uma sociedade artisticamente desenvolvida e com conhecimento histórico, há também a alta capacidade de entendimento dessa arte e, conseqüentemente, da consciência da identidade nacional. Explica Barbosa (2007, p. 41),

A Proposta Triangular é construtivista, interacionista, dialogal, multiculturalista e é pós-moderna por tudo isso e por articular arte como expressão e como cultura na sala de aula, sendo esta articulação o

denominador comum de todas as propostas pós-modernas do ensino da arte que circulam internacionalmente na contemporaneidade.

Segundo Nani (2015, p. 27):

A proposta triangular, apresentada por Ana Mae (1986, 1984, 1998, 2008, 2009, 2010), sistematiza para o ensino/aprendizagem, respeitando a epistemologia da arte em todas as suas instâncias: o ver/ler, o contextualizar e o fazer. Essa não hierarquia ilustrada na figura geométrica do triângulo materializa, de forma eloquente, sua coerência com o raciocínio artístico, no qual a produção não é desvinculada da crítica, sendo a crítica filha da contextualização. A autora, com um trabalho pioneiro no Brasil apresenta de forma política/ética/estética, citando Paulo Freire (1921/1997), seu professor, a necessidade da arte para a formação do ser humano, a necessidade do seu ensino, e principalmente um ensino de arte de qualidade. E, tratando-se de ensino de arte de qualidade, como adverte a pesquisadora, não se deve partir de reduções para um ou outro vértice epistemológico.

Nani (2015) sustenta que ainda muito se prioriza apenas um dos vértices do triângulo, como o “fazer”, que dá ênfase à “técnica pura”, cuja qualidade também é bastante reduzida, pois aplicada a trabalhos que exigem pouca habilidade, como colagem de cascas de lápis, algodão etc., e pinturas em figuras impressas. Quando se prioriza apenas o “contextualizar”, também ocorre a perda de sua qualidade, pois o contexto que se ensina é predominantemente o histórico. De acordo com Nani (2015, p. 28), “A contextualização de uma obra de arte permite infinitas abordagens contextuais, como a da sociologia, psicologia, antropologia, semiologia, os estudos visuais, entre outras”. Em tais casos, aponta Nani (2015), que o aluno não teve uma aula de artes de verdade, mas sim de coordenação motora ou de história da arte, sendo imprescindível, assim, que haja a concomitância dos três vértices do triângulo, ou seja, o “ler”, o “fazer” e o “contextualizar”. Outro ponto importante apontado por Nani (2015) é o da experiência estética, em que ocorre a integração inteligente entre o conteúdo da arte e a vida do próprio aluno, pois passa pela experiência estética (Dewey, 2010), sendo uma “experiência significativa singular e torna-se estética quando se consegue materializá-la” (Nani, 2015, p. 29). Segundo Nani (2015, p. 29):

Se a técnica não possui leitura, conforme descrito, também não possui contexto, porque a riqueza de uma leitura, de seu potencial criador, está na capacidade de contextualização do leitor, e, se isso não ocorre, o aluno fica carente de repertório cultural. A criação de repertório cultural é como um bordado sem fios, ela não acontece. O que pode ocorrer é uma ilusão de criação, que é fruto da ilusão de repertório que, por sua vez, é oriundo do acultramento.

Nani (2015) afirma que, segundo Ana Mae, leituras culturais e experiências estéticas singulares são propiciadas a partir da leitura de imagem com profundidade, aquela reinterpretada pela linguagem de cada um.

Para este estudo, foi proposto um diálogo entre a Abordagem Triangular e a filosofia de Peirce, com o intuito de ampliar os horizontes e de contribuir para que os ensinamentos de Ana Mae Barbosa possam percorrer outros caminhos e interagir com outra área do conhecimento. No decorrer do texto, será exposto o pensamento desse tão importante filósofo e lançadas algumas reflexões sobre o tema da Abordagem Triangular, vista sob a perspectiva filosófica de Peirce.

2.2. A filosofia de Charles Sanders Peirce

A filosofia de Peirce é sistematizada e fundamentada na Fenomenologia, de forma triádica. Sua visão é anticartesiana, contrária às dicotomias sujeito-objeto, mente-corpo etc. e permite que se coloque o sujeito no mesmo patamar do objeto, ao passo que o objeto é representado para o sujeito por meio dos signos. Não há, desse modo, separação entre sujeito e objeto, mas, sim, uma relação entre ambos, que é dada por meio da ação dos signos, num comércio semiótico de representações e interpretações infinitas. Por isso os signos continuam aumentando e o mundo evoluindo. A arte, por ser de natureza icônica, permite essa profusão de signos abertos, que se moldam nas mentes interpretantes conforme a experiência de cada indivíduo, no contexto histórico, social, antropológico etc.

A Semiótica é uma parte da filosofia de Peirce, arquitetonicamente estruturada na Fenomenologia, de fundo também triádico e se constitui de relações entre *signo*, *objeto* e *interpretante*. Um signo é tudo aquilo que intenta representar algo, um objeto, para um possível interpretante, e pode se relacionar com ele mesmo, com um objeto e com um interpretante.

Na tríade peirciana, o *objeto* é o que determina o signo, que por sua vez o representa para uma mente interpretante, e pode ser *imediato* ou *dinâmico*. O *objeto imediato* é o que o signo representa e que está contido no próprio signo; é o modo como o signo representa. O *objeto dinâmico* é o objeto de fato, que determinará o signo.

Quanto ao interpretante, Peirce o divide em *imediato*, *dinâmico* e *final*. O *interpretante imediato* é interno ao signo, é o potencial interpretativo do signo. O

interpretante dinâmico é o efeito real produzido pelo signo numa mente *interpretante* e pode ser *emocional*, *energético* e *lógico*, de acordo com as categorias fenomenológicas. Quando a partir de um *interpretante lógico* há uma mudança de hábito, ocorre o *interpretante final*.

Peirce divide as ciências em três grandes classes: a Matemática, a Filosofia e a Idioscopia, ou Ciências Especiais. A Matemática não lida com questões de fato, pois trabalha construindo hipóteses e serve de base para todas as outras ciências, em vista de seu caráter puramente abstrato. A Filosofia é a ciência que busca a verdade a partir da observação e do exame das experiências cotidianas. Por fim, a Idioscopia necessita de observações especiais para sua fundamentação (física, química, biologia etc.). A Semiótica é uma das partes da Lógica, que é dividida em Gramática Especulativa ou Gramática Pura (Semiótica – estudo e classificação dos signos), Lógica Crítica ou Lógica Propriamente Dita (inferências de raciocínio – Abdução, Indução e Dedução), e Retórica Especulativa ou Metodêutica (eficácia semiótica).

Figura 1 - Esquema da divisão da Lógica e da Semiótica em Peirce

Fonte: elaborada pela autora da presente tese

Peirce divide a Filosofia em Fenomenologia, Ciências Normativas e Metafísica. A Fenomenologia, ou Faneroscopia, é responsável pela constatação e classificação de todo e qualquer fenômeno, os quais são subdivididos em três categorias: a Primeiridade, a Segundidade e a Terceiridade. Peirce, segundo Ibri (2015), entende o *faneron* da seguinte maneira: “(...) por *faneron* eu entendo o total

coletivo de tudo aquilo que está de qualquer modo presente na mente, sem qualquer consideração se isto corresponde a qualquer coisa real ou não” (PEIRCE, apud IBRI, 2015, p. 22). Segue abaixo um esquema da divisão das ciências proposta por Peirce:

Matemática

Filosofia

1.Fenomenologia

1.1 Primeiridade

1.2 Segundidade

1.3 Terceiridade

2.Ciências Normativas

2.1 Estética

2.2 Ética

2.3 Lógica ou Semiótica

2.3.1 Gramática Especulativa ou Gramática Pura

2.3.2 Lógica Crítica ou Lógica propriamente dita

2.3.3 Retórica Especulativa ou Metodêutica

3.Metafísica

Ciências Especiais ou Idioscopia (Física, Química, Biologia, Psicologia etc.)

Figura 2 - Esquema da divisão das Ciências em Peirce

Fonte: elaborada pela autora da presente tese

Ibri (2015) questiona sobre o fato de se generalizar experiências individuais, o que ele afirma ser irrelevante na formação de uma categoria, pois, para Peirce, apenas o modo geral de ser da experiência importa para a formação da categoria, e afirma que o próprio leitor pode observar as categorias, haja vista que a Fenomenologia peirciana é destituída de qualquer “base dogmática ou de postulação de verdades” (IBRI, 2015, p. 22). “Assim, definir a experiência como resultado cognitivo de nossas vidas, ao nível da filosofia, fá-la supor capaz de semear conceitos que moldam a conduta humana” (IBRI, 2015, p. 23). Deste modo, sendo a experiência o fator corretivo do pensamento, ele constrói sua filosofia toda fundamentada na Fenomenologia. Com a Fenomenologia, Peirce busca apenas constatar e classificar as experiências, não pretendendo que esta seja uma ciência da realidade, o que ele estuda em sua Metafísica, pois a Fenomenologia é a ciência das aparências.

Com relação à experiência, de acordo do Barbosa (2007), Dewey a definiu como sendo a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam, sendo que esta experiência é qualificada no mundo com emoções e ideias a partir dos aspectos intrínsecos ao eu e das coisas do mundo.

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, 2007, p. 22).

Desse modo, é a partir da experiência que o indivíduo constrói conceitos e pode modificar sua conduta, seus hábitos. A arte, ao promover uma experiência estética, é capaz de moldar o ser humano, à medida que traz qualidades, possibilidades, liberdade a padrões já arraigados. Essas qualidades promovem a reflexão e a emoção. Como já dito, experiência é o fator corretivo do pensamento.

Qualidade estética não é apenas o reconhecimento descolorido e frio daquilo que foi feito, mas uma condição receptiva interna, que é a válvula propulsora de futuras experiências. A qualidade estética de uma experiência de qualquer natureza é a culminação de um processo. (BARBOSA, 2007, p. 22).

A fenomenologia, ou seja, a ciência geral da experiência é onde Peirce funda suas categorias de Primeiridade, Segundidade e Terceiridade. Para Peirce, não existe “certeza absoluta” e qualquer ciência é “falível”, o que abrange até mesmo sua própria

filosofia, que é científica. Essa pressuposição permeia todo seu pensamento e é denominada por Peirce de “Falibilismo”.

A faculdade de ver o que se nos apresenta está abarcada na primeira das categorias, a Primeiridade, pela qual se deve “*aprender a desaprender* uma certa forma, talvez de intoxicação mediativa que obnubila aspectos primários da experiência (IBRI, 2015, p. 24). A faculdade de “atentar para” corresponde à Segundidade e a de “generalizar”, à Terceiridade.

Um artista deve educar o olhar para “aprender a desaprender” esses aspectos da experiência que já estão padronizados culturalmente, essa intoxicação mediativa que inconscientemente é semeada nas mentes dos indivíduos e o privam de conhecer outras peculiaridades das coisas que não suas características gerais e comuns a elas. As qualidades que as diferenciam umas das outras são, geralmente, ignoradas pela necessidade de classificar, de padronizar, de enquadrar. O papel da arte, nesse caso, seria o de abrir as mentes para as diferenças, para as peculiaridades das coisas. Olhar e ver algo que ninguém viu, mas que sempre esteve lá. Como, por exemplo, uma plantação de maçãs. Num primeiro olhar, o que parece é que são todas iguais, porém, todas são diferentes umas das outras, cada qual com seus detalhes que as tornam únicas. É preciso que se eduque este olhar para ver o desigual, as variedades, as possibilidades, dentro de uma liberdade que é própria da arte.

A Segundidade ocorre quando surge, no fenômeno, a ideia de “outro”, de “alteridade”, que reage contra nós em experiência de dualidade. É o “não-ego” da experiência que age sobre nós diretamente, sem mediação. “Este caráter individual do segundo, que se opõe aqui e agora ao sujeito, conferindo-lhe uma experiência de dualidade, torna-se para o ego sua negação, ou seja, um “não-ego” (IBRI, 2015, p. 27). Segundidade é o aqui e agora da experiência, a nos dar a noção de gosto, de sensações, que podem ser agradáveis ou não.

Quando um indivíduo se encontra perante uma obra de arte e o sentimento é o de unidade, como se o tempo parasse e não houvesse limites entre o ser e a obra, como se ambos fossem um só, tem-se aí uma experiência estética de Primeiridade. Se algo quebra essa unidade, como um som estranho, um erro, uma imagem ou cor que de alguma forma sejam “chocantes” ou “surpreendentes”, tem-se uma experiência de Segundidade, pois, isso revela uma noção de outro – o “não-ego”. Porém, nesse caso ainda não há fluxo de tempo, nem mediação. Apenas uma sensação de quebra, de dureza, de dualidade. Por meio dela, o indivíduo tem conhecimento de si, do ego,

pois não se vê no outro. É a partir da experiência com o outro que se tem conhecimento de si. Portanto, ampliando esse conhecimento para o campo das artes, se consegue justificar a importância da *interculturalidade*, como descrita por Ana Mae Barbosa (2007). Segundo a autora, se o aluno é educado apenas para conhecer o outro, as culturas de outras nações, sem conhecer a própria cultura, não haverá a interação entre as diferentes culturas e o aluno se sentirá excluído, pois não se vê no outro, e, ainda que em contato com o outro, não consegue nela se encaixar, nem com ela se identificar, por ser estranha ao ego, à sua natureza. E isso ocorre até dentro de um mesmo país, como o Brasil, cuja riqueza cultural é tão vasta e, ao mesmo tempo, tão presente.

O afastamento de Peirce do cartesianismo se dá pelo fato de que, em sua filosofia, a existência do ego se dá pela negação numa experiência imediata e não pela “dúvida formulada conceitualmente” (IBRI, 2015, p. 27). A segunda categoria abarca, ainda, a experiência do passado, imutável, que insiste contra a consciência, bem como a dúvida, por ser uma experiência de binariedade. O passado seria, segundo Ibri (2015), um “não-ego” interno. O que seria então o ego, já que o ego é formado por fatos de nosso passado? Nesse caso, Ibri afirma que o passado como ego é o passado generalizado, o qual “assume o estatuto de resultado cognitivo do viver” (IBRI, 2015, p. 29). “O ego como não-ego mediado numa representação geral, derivado da factualidade da experiência vivida, tem a natureza do pensamento, pois a tessitura do pensamento contém a generalidade do conceito” (IBRI, 2015, p. 29).

A Primeiridade é a faculdade de ver o que se apresenta. É a categoria da liberdade, da diversidade, da novidade, das qualidades (cores, sons, cheiro, sentimentos etc.). São as qualidades ainda desprendidas de qualquer objeto fático. Não há nessa categoria a consciência de tempo presente; não há relações, nem controle. Na categoria da Primeiridade não há o outro, não há alteridade, mas sim novidade, vida e liberdade. “Este estado de consciência de experienciar uma mera qualidade, como uma cor ou um som, caracteriza-se por ser uma experiência imediata em que não há, para esta mesma consciência, fluxo de tempo”. (IBRI, 2015, p. 30). É a consciência que está no presente, sem ligação com passado e futuro, como, por exemplo, o sentimento incondicional, a qualidade de sentimento, à qual Peirce chama de “talidade”, é “tal qual e nada mais”, o que não tem relação com nada mais. A qualidade de sentimento é livre e existe numa diversidade inumerável, pois a liberdade

pode apenas se manifestar na variedade e multiplicidade ilimitada e incontrolada. Isto pode ser observado na própria natureza, na diversidade de cores, formas, sons etc.

A arte está classificada, predominantemente, na categoria da Primeiridade, em vista de seu caráter de liberdade, variedade, diversidade etc. Quanto mais uma obra de arte trazer esses elementos de Primeiridade, ou seja, de qualidades que a faça diferente das outras coisas, mais ela terá valor como obra de arte, pois abarcará uma infinidade de interpretações e se tornará atemporal. É pela arte que se pode ensinar a “ler” o mundo em suas diversidades, variedades, possibilidades. Ao ensinar um aluno a ler imagens, de uma forma aberta, sem convenções ou classificações, para que consiga enxergar com seus próprios olhos tudo o que a obra puder representar – haja vista que seu objeto representado não está fora dela, por ser predominantemente de Primeiridade, ele conseguirá, conseqüentemente, enxergar o mundo de forma diferente, modificar suas crenças e seus hábitos de conduta. Essas qualidades novas que a arte proporciona fazem mover o mundo, pois quebram crenças e paradigmas. Barbosa (2007) explica que não se pode conhecer por completo a cultura de um país sem conhecer sua arte, pois, segundo a autora (2007, p. 16):

Através da poesia, dos gestos, da imagem, as artes falam aquilo que a história, a sociologia, a antropologia etc, não podem dizer porque elas usam outros tipos de linguagem, a discursiva e a científica, que sozinhas não são capazes de decodificar nuances culturais. Dentre as artes, a arte visual, tendo a imagem como matéria-prima, torna possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos. A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

A Terceiridade é a categoria da mediação, quando se promove a relação entre as ideias, sendo que, entre um elemento e outro postos em relação, o terceiro com eles não se confunde, mas apenas faz a mediação entre um e outro. Esse elemento, que é o signo, ao fazer a mediação, promove uma continuidade entre o ego e o mundo, sendo que, dessa forma, fica extinta qualquer possibilidade de binariedade, de dualismo, como se pensava no cartesianismo. “A experiência de mediar entre duas coisas traduz-se numa experiência de síntese, numa consciência sintetizadora” (IBRI, 2015, p. 35). Essa mediação envolve fluxo no tempo e todo fluxo de tempo, segundo Peirce, envolve aprendizagem. Pode-se dizer, então, que a Terceiridade é

representação, pois há um elemento que representa outro no processo de cognição. “Da natureza do conceito e do pensamento, o elemento cognitivo deve ser geral e ter o estatuto de representação” (IBRI, 2015, p. 36). A Terceiridade é para Peirce o conceito, a mediação entre o ego e o mundo, onde há fluxo de tempo, generalização e mediação.

É na categoria da Terceiridade que se dá o aprendizado, quando da mediação entre o ego e mundo, ou seja, o eu e o contexto, que pode ser histórico, cultural, social etc. O contexto é de fundamental importância no processo de aprendizagem, pois é, segundo Ana Mae (2014), a condição epistemológica básica do nosso momento histórico. No “fazer” artístico, é que se tem consciência do que foi realizado e a consciência do seu lugar no mundo, o que exige para tanto a contextualização; no “ler”, a contextualização é imprescindível para que se ultrapasse a mera apreensão do objeto. Na experiência de “fazer” artístico, o aluno concretiza suas ideias num objeto que para ele é outro. As ideias, dessa forma, saem da mente do aluno, ou de um artista, e vem para o mundo fático, na forma de uma obra de arte. Quando essas ideias estão no mundo, se tornam o outro com relação ao aluno ou artista, é pela experiência estética propiciada entre os dois que se dá a mediação, num determinado fluxo de tempo, e que ocorre o aprendizado. No “fazer” está contido o “ler”, pois o artista ou aluno lê sua própria obra. Essa experiência de ler suas ideias num objeto que é um outro, ou seja, o “não-ego”, promove o autoconhecimento, pois nesse momento se tem contato com as próprias dificuldades, a própria capacidade de fazer algo, com a essência, com as emoções, com as aptidões e com as habilidades. Esse aprendizado, propiciado pelo contato com a arte, será importante em qualquer situação da vida, que também impõe barreiras, habilidades e dificuldades de se lidar com o outro. O “fazer” artístico desenvolve essas habilidades e, como na leitura, promove o autoconhecimento.

Por esse viés, pode-se constatar o porquê de ser imprescindível a aplicação dos três vértices da Abordagem Triangular no Ensino de Arte, pois, ao “ler”, o aluno aprende a conhecer o outro e a se autoconhecer, numa mediação que parte de fora para dentro; no “fazer”, há a mediação que parte de dentro para fora, que também promove o autoconhecimento, no momento em que se reconhece no outro. Desse modo, é na mediação entre o eu e o outro que se dá, como já visto, o aprendizado. O contexto é necessário tanto para o “ler”, a partir do qual se faz a mediação entre o mundo e o ser, quanto para o “fazer”, que, por sua vez, faz a mediação entre o ser e

o mundo. Temos aí, de um lado, elementos de Primeiridade (qualidade, diversidade, possibilidade, liberdade), que são as qualidades aplicadas numa obra de arte; a unidade entre o ser e a obra, que se dá a partir da experiência estética; a possibilidade de dar novos atributos às coisas; e, de outro lado, os elementos de Segundidade, que consistem na própria obra, que é o outro, a experiência do aqui-agora, quando as ideias se transformam num objeto que é um existente real, bem como as questões de gosto pessoal; e, por fim, a Terceiridade, que se dá na mediação, nos conceitos, no aprendizado, no fluxo de tempo. Seguem abaixo esquemas que ilustram essa explicação:

Figura 3 - Esquema da aprendizagem a partir da Abordagem Triangular 1

Fonte: elaborada pela autora da presente tese.

Figura 4 - Esquema da aprendizagem a partir da Abordagem Triangular 2

Fonte: elaborada pela autora da presente tese.

Segundo Ibri (2015), a aquisição de Terceiridade promove o “curso temporal da experiência como resultado cognitivo do viver”. A partir da mediação, não há como se desvincular do passado e de se destituir de intencionalidades para o futuro. A cognição envolve síntese no tempo e, segundo Ibri (2015), deve ser geral e ter o estatuto da representação, estando, portanto, subsumida à categoria da terceiraidade. De acordo com Ibri (2015, p. 37):

Representação geral, mediação, pensamento, síntese e cognição estão, assim, sob o mesmo modo de ser fenomênico. Parece ser lícito inferir que o curso temporal da experiência como *resultado cognitivo do viver* traduz-se na aquisição da terceiraidade, ou seja, de mediações cuja tessitura diante do mundo, como vimos, se confunde com a própria concepção de ego, instância das generalizações a partir da facultidade individual da segundaidade, da pluralidade experienciada que constitui o não-ego. Parece, também, que a experiência estrutura um vetor direcionado à terceiraidade, na sua força compulsiva de *fazer pensar que*, expressa em representações gerais que constituem o pensamento mediativo.

No passado encontramos os recortes de espaço e tempo como condições de possibilidade da factualidade vivida e que, mediados, tornam-se por generalização a tessitura do ego, que é, como vimos, da natureza do pensamento, da Terceiridade (IBRI, 2015). Ibri afirma, ainda, que a cognição também deve ter vínculo com o futuro, para que seja moldada a conduta.

Sendo a Fenomenologia a ciência das aparências, que nada afirma sobre o que é, nem sobre o que deve ser, ela precisa de uma lógica que torne válidos seus argumentos. A partir do momento em que se pensa a respeito da realidade das coisas e de seu caráter ontológico, se entra no campo da Metafísica.

Ao observar que a ação humana está em geral prenhe de expectativas engendradas em experiências bem-sucedidas dentro de regularidades já constatadas no mundo, não estamos transgredindo as fronteiras do inventariar de aparências. Investigar a realidade da terceiraidade, ou seja, supor que há algo de natureza geral na exterioridade ao qual nosso pensamento se conforma já não é mais tarefa da Fenomenologia e, sim, da Metafísica. (IBRI, 2015, p. 38).

Para Peirce, a Metafísica é a Filosofia do ser, enquanto a Lógica é a Filosofia do pensamento, sendo que a Metafísica prescinde da Lógica e não o contrário.

Amparada na Fenomenologia, a Metafísica como ciência do real vem estudar os aspectos mais gerais da realidade, dentro de uma visão realista⁷.

Para se entender o conceito de existência, a Metafísica de Peirce pode ser de grande utilidade, pois explica, também sob o pano de fundo da Fenomenologia, em que acaso, existência e lei correspondem, respectivamente, às categorias de *primeiridade*, *segundidade* e *terceiridade*. Para Ibri, a realidade⁸ necessita de dois atributos: a alteridade e a insistência contra a consciência. Se, ao deixarmos de pensar num objeto, ele desaparecer e nossa mente e não se encontrar em qualquer lugar, no presente momento, isso significa que ele não existe no mundo real, apenas na imaginação. A insistência da realidade requer fluxo de tempo, regularidade. O que é real permanece no tempo, independentemente do que pensamos sobre ele.

Os objetos são divididos em ficções, sonhos etc., de um lado, e realidades, de outro. Os últimos são aqueles que têm existência independente da mente. “O real é aquilo que não é o que eventualmente dele pensamos, mas que permanece não afetado pelo que possamos dele pensar” (Peirce apud IBRI, 2015, p. 50).

Ibri ressalta dois pontos: o elemento de alteridade, próprio dos objetos reais, bem como os objetos não reais, frutos da imaginação ou do inconsciente, os quais não insistem contra nossa consciência. Nesse caso, os objetos não reais perdem o caráter de alteridade e de segundo, o que é característico de objetos reais. “Os objetos reais são *alter* e assim permanecem independentes do pensamento que os representa. A representação do universo onírico e fictício constrói o objeto e faz dele o que ela própria é. Ao se desfazer a representação, desfaz-se com ela o objeto” (IBRI, 2015, p. 50).

Ibri estende a ideia de ficção aos universos da Arte e da Matemática, pois, nesses casos, os objetos estão contidos em suas próprias representações. No momento em que, ao imaginarmos um objeto fictício, este pensamento se desfaz,

⁷ Segundo Ibri, (2004), Peirce diferencia-se, na tradição da filosofia contemporânea, por diversos matizes: o caráter ontológico de seu pensamento; seu realismo de colorido escolástico, cujas ideias sistematizadas têm sua origem na Antiguidade e na Idade Média, sendo muitas delas nuançadas pelo problema lógico e metafísico da dualidade particular-geral, sendo reposicionada por Peirce, a velha querela entre nominalismo e realismo. Ibri (2004, p. 169) explica que, com relação às filosofias da ciência e à epistemologia que o sucedeu, Peirce certamente “discordaria, com certeza, de sistemas filosóficos descarnados de mundo, confinados ao interior da linguagem e ao método das ciências, sem os riscos de uma ontologia onde estivesse concebida não tão-somente a alteridade, mas também a realidade dos universais”.

⁸ Segundo Ibri (2015), Peirce extrai seu conceito de Realidade de John Duns Scotus, em que se encontra presente o elemento de alteridade, sendo de sua invenção a palavra *realidade*.

desfaz-se também o objeto representado, ao passo que os objetos reais insistem no tempo e no espaço, independentemente de nosso pensamento.

Peirce se declara um realista, pois deriva sua concepção de realidade de Scotus, um expoente do realismo escolástico que acredita, ao contrário dos nominalistas, que os universais são reais, pois cada existente contém em essência os universais, que são os conceitos.

A insistência da reação, exigindo uma consciência no tempo que a reconheça regular e, por assim fazê-lo, reconhece comparativamente as reações individuais numa relação de semelhança, parece ser o *fundamento de todo pensamento mediativo*, na sua positividade lógica (IBRI, 2015, p. 57).

Porém, para ter estatuto ontológico, a representação deverá passar pela alteridade da experiência. A Terceiridade real, ontológica, é o fato. A realidade possui caráter de potencialidade, de um vir a ser, de generalidade, enquanto a existência é ato, determinação. A possibilidade ontológica de uma generalidade remete à querela dos universais⁹. Para Ibri (2015), a condição de possibilidade de uma cognição é uma generalidade que a fundamente. Saber que algo irá acontecer previamente é saber de algo não existente, em estado latente apenas, ou de caráter potencial. O sol nasce todos os dias, portanto, se prevê que continuará nascendo. Se não houvesse a generalidade, o mundo seria caótico, apenas constituído de individuais sem relações gerais que o tornem cognoscível.

A concepção de existência é de caráter metafísico, pois se traduz “numa hipótese explicativa a partir da experiência direta que revela nosso próprio caráter de individuais” (IBRI, 2005, p. 52). Um existente seria aquilo que reage contra as outras coisas e se caracteriza por oposições binárias. “Nitidamente, pode-se afirmar que os objetos da imaginação, nos quais se incluem os objetos matemáticos, artísticos e todo o universo onírico humano, não existem” (IBRI, 2015, p. 53).

Há na realidade um permanente vir a ser, enquanto que na existência há ato, ou seja, determinação como individual, uma particularização de uma generalidade. Porém, a Fenomenologia de Peirce traz uma classe de experiência da Primeiridade,

⁹ A querela dos universais refere-se à disputa entre nominalismo e realismo. Para Peirce, a questão dos universais diz respeito não apenas às relações entre os termos e seus referentes, mas, contudo, às relações entre o geral e o particular, do ponto de vista da Lógica e da Metafísica. Segundo Ibri (2015, p. 57), “o mero *poder ser* do fenômeno mediativo tem seu fundamento lógico no *dever ser* da generalidade”. Enquanto que, para os nominalistas, o universal não existe, pois há apenas particulares, para os realistas o universal é real, pois existe em essência em cada um dos particulares, não sendo apenas um nome.

que se apresenta na variedade, no acaso, na diversidade que existe em cada particular. Embora os particulares guardem em si elementos comuns que os encaixem em determinada classe ou outra, há neles diferenças, variações, que são próprias do princípio de aleatoriedade, admitida na Metafísica de Peirce, segundo a qual a natureza não é estritamente regida por leis físicas, caso contrário o mundo seria determinista, mecanicista. Nesse ponto, se abre o caminho para a Primeiridade no nível metafísico, que diz respeito ao princípio ontológico do acaso (IBRI, 2015). Na realidade, sob o ponto de vista metafísico de Peirce, estão contidas as três categorias fenomenológicas, ou seja, a Primeiridade (acaso, variedade, diversidade), a Segundidade (ato, fato duro, particulares) e a Terceiridade (intelecto, raciocínio, tempo decorrido, generalidade), o que demonstra a coerência de toda sua filosofia, que é fundada na Fenomenologia.

Com relação a uma obra de arte, quando encontramos seu objeto, ou melhor, aquilo que ele representa, no momento em que paramos de pensar sobre ele, ele deixa de existir, pois existe apenas em nossa imaginação. Esse caráter efêmero, moldável, que depende da mente interpretante, permite que o objeto da arte possa ser determinado de diversas maneiras. É desse modo que a obra de arte possibilita uma multiplicidade de interpretações e significados. Ademais, a representação que o fruidor dela fizer também depende do contexto, da experiência e do conhecimento que ele tiver, tanto sobre arte, quanto de qualquer outra coisa.

A variedade, a diversidade e a possibilidade estão contidas em cada um dos particulares, assim como as leis e as convenções, que separam os particulares com características comuns em classes. Onde ficam, então, as diferenças e a diversidade num mundo em que só se valorizam os padrões? Há em cada particular algo singular, que o faz ser único, mesmo que seja parte de alguma classe de coisas. Qual seria então o papel da arte, ou melhor, da arte-educação, que não o de ensinar a ler as diferenças? Ou mesmo de ensinar a criar diferenças? O contato com a arte, principalmente na escola, proporciona ao aluno o desenvolvimento da capacidade de compreensão e da valorização das diferenças, da diversidade, pois na arte o que predomina é o “ser diferente”. Ao mesmo tempo, é garantida a inclusão social, que acolhe a todos mesmo que não sigam os mesmos padrões.

Sendo o signo da arte um signo aberto, icônico, metafórico, ele permite uma variedade de leituras, que dependem do repertório de cada espectador. Um professor de arte deve, portanto, ensinar o aluno a interpretar esses signos por meio da

contextualização, dando a ele o suporte necessário, ou seja, o conhecimento histórico, social, cultural etc., no qual aquela obra de arte está inserida, para que o aluno possa por si só interpretar. Da mesma forma, quando o aluno produz uma obra de arte, trazendo ao mundo suas ideias concretizadas numa obra de arte, também está criando signos, ou seja, algo que um objeto representa, mas que não é o próprio objeto. Uma obra de arte não se resume numa tela com um pouco de tinta e uma moldura (que seria o objeto fático da obra), mas sim a uma infinidade de objetos que ela pode representar, dependendo do repertório de conhecimento de cada espectador. As relações estabelecidas entre a obra de arte e os vários significados que ela possa ter só é possível pela contextualização, pois, segundo Barbosa (2007), “Contextualizar é estabelecer relações. Nesse sentido, a contextualização no processo ensino-aprendizagem é a porta aberta para a interdisciplinaridade”. A leitura de uma obra de arte, ou a leitura de uma imagem não é apenas ver o que nela está contido, mas, conforme preleciona Barbosa (2007, p. 40), é

[...] questionamento, é busca, é descoberta, é o despertar da capacidade crítica, nunca a redução dos alunos a receptáculos das informações do professor, por mais inteligentes que elas sejam. A educação cultural que se pretende com a Proposta Triangular é uma educação crítica do conhecimento construído pelo próprio aluno, com a mediação do professor, acerca do mundo visual e não uma “educação bancária”.

Com relação ao acaso, este é desenhado como princípio “responsável” pela variedade e diversidade presentes em toda a natureza, ou seja, aquilo que se correlaciona com a irregularidade e a assimetria da presentidade dos fatos. “Provisoriamente, pode-se tomar a concepção de acaso como o modo de ser de uma distribuição fortuita, a exemplo daquela obtida em qualquer experimento equiprovável, como o é um jogo de dados. (IBRI, 2015, p.67)”. Nesse jogo, afirma Ibri, não há dependência entre resultados, mas, sim, total liberdade, dada a sua condição de eventos particulares que não se repetem.

Não há no acaso qualquer lógica ou convenção próprias de uma lei. “Há, assim, sob o ponto de vista modal, que se associarem as ideias de acaso e possibilidade. O que é meramente possível está, de outro lado, associado à ideia de liberdade e espontaneidade” (IBRI, 2015, p. 68).

O acaso é da natureza de primeiro, de possibilidade e diversidade, o que o faz, segundo Ibri, estar subsumido à categoria da Primeiridade, onde a Segundidade

do fato possui elemento de espontaneidade. O acaso predomina na natureza, nas suas cores, formas, sons etc.

O universo metafísico de Peirce rejeita a ideia da causalidade estrita de cada fenômeno, pois leva em conta a atuação do acaso como desestruturador de qualquer lei ou convenção. Levando em conta que a qualidade também tem caráter de primeiro, isto é, quando a qualidade está no fato, tem-se “primeiro” no “segundo”. Ibri (2015) afirma ser “indissolúvel o par acaso-qualidade”.

Ao refletir sobre a origem da diversidade de circunstâncias, em que as leis operam – assunto não trabalhado por Peirce – Ibri diz que, em oposição aos argumentos deterministas, ou necessaristas, e, considerando que o acaso distribua qualidades nas coisas, chega-se a concluir uma irreducibilidade final do pensamento, pois, para Peirce (apud IBRI, 2015, p. 80):

- a) Se determinável, recai-se num universo de Orwell ou Huxley;
- b) Se indeterminável, configura-se o espectro do incognoscível, hipóteses que nada explica e, por isso, se auto contradiz;
- c) Os defensores das alternativas a ou b, quando arguidos sobre a origem da determinação ontológica, ou seja, sobre a gênese das leis, são levados a:
 - c1) obra de um Criador, conquanto inteligível;
 - c2) incognoscibilidade.

Para Peirce, a origem das leis assume um caráter evolucionário, um processo constantemente em progresso, onde as leis derivam do acaso. “Ora, como as leis não se encontram no fim do processo evolucionário, há um elemento fortuito que impede a total subsunção dos eventos à determinação causal” (IBRI, 2015, p. 81).

O Evolucionismo seria, então, um dos pontos centrais da filosofia de Peirce, onde as leis derivam do acaso, de um estado de coisas caótico; *terceiridade* real da “segundidade que caracteriza a existência, regida, nos seus primórdios, pela primeiridade que subsume o acaso” (IBRI, 2015, p. 81).

Da origem das leis decorrem duas vertentes: de teor metafísico, em que mente e matéria são da mesma natureza, isto é, matéria é de natureza mental; e de teor epistemológico, em que se admite que o universo erra. “Entretanto, se lei é resultado de evolução, a qual é um processo permanente ao longo do tempo, segue-se que nenhuma lei é absoluta. Ou seja, devemos supor que os fenômenos em si mesmos envolvem afastamentos da lei análogos a erros de observação” (Peirce, apud IBRI, 2015, p. 83).

Segundo Ibri, esse é o fundamento do Falibilismo, isto é, a doutrina epistemológica que afirma ser falível nosso conhecimento, dada a falta de certeza absoluta. O Falibilismo reconhece, diz Ibri, de um lado o “acaso como um princípio real responsável pelos afastamentos do fato em relação à lei, e, de outro, o entretecimento entre acaso e lei configurando o Evolucionismo” (IBRI, 2015, p. 84). Para Ibri, o Evolucionismo é o cerne do Falibilismo e ele flutua num *continuum* de incerteza e indeterminação.

A partir da afirmação de que as leis derivam do acaso, o que é próprio da Primeiridade; considerando que a arte é própria da Primeiridade, pois é repleta de qualidade, de possibilidade, de liberdade, pode-se afirmar que ao contato com a arte, tanto na leitura quando no fazer artístico, pode-se transformar leis, regras, conceitos, próprios da Terceiridade. De acordo com a doutrina do Falibilismo, não existe verdade absoluta, pois existe o acaso que modifica as leis, caso contrário o mundo seria determinista. A evolução do mundo depende dessas modificações, dessas quebras de padrões já arraigados no ser humano. O contato com a arte, então, principalmente no ambiente escolar, é determinante para que o aluno possa aprender a questionar as regras e as leis, a ter um pensamento divergente, pois a arte preenche o mundo com novas qualidades, com a variedade e com a diversidade. Pode-se afirmar, então, que a arte move o mundo, a arte faz evoluir.

Do Evolucionismo vem a ideia, no que se refere à origem das leis, de que estas se identificam com a tendência à aquisição de hábitos, o que é, para Ibri (2015, p. 87), “um predicado de natureza eidética”. Levado esse predicado a toda exterioridade material, antecipa-se aí o Idealismo Ontológico Objetivo, onde a essência do mundo seria a mente.

O exercício do pensamento requer, assim, o Noêton, o inteligível, um objeto que, experienciado, se põe como sujeito do pensamento na construção de seu próprio conceito. Ora, ao se admitir um objeto geral, arquiteto de sua própria representação, parece ser difícil negar sua natureza eidética (...) (IBRI, 2015, p. 88).

Se o objeto é real e da mesma natureza do pensamento, ele é geral, alter e eidético. O objeto real, quando pensado, deve ser, desse modo, conatural com a mente, isto é, da mesma natureza da mente. “Admitindo a experiência como sujeito do pensamento – *o agente que faz pensar que* -, refletir sobre o conteúdo intelectual

de uma ideia acerca de um objeto real conduz, por consequência, a concebê-lo eidético. A inteligência só é possível sobre o inteligível” (IBRI, 2015, p. 89).

Segundo Ibri, essa qualidade “eidética” se estende a objetos exteriores à consciência, tornando possível a mediação. Para Peirce, “a natureza somente parece inteligível na medida em que parece racional, ou seja, na medida em que seus processos são considerados similares a processos de pensamento” (PEIRCE, apud IBRI, 2015, p. 89).

Como já visto, de acordo com a filosofia peirciana, na Terceiridade há conaturalidade entre mundo interior e exterior, entre Terceiridade e Segundidade. Ibri, ao questionar se esta conaturalidade se estende à Primeiridade, afirmou que:

Da teoria evolucionista sabemos ser a gênese das leis hábitos adquiridos que regem a pluralidade das coisas existentes. A aquisição de um hábito, não obstante, traduz-se numa tendência típica do universo mental, cujo tecido lógico é da natureza da generalização. Ora, a concepção de lei como hábito de conduta, como matriz de seu substrato eidético, harmoniza-se cabalmente com sua inteligibilidade. A inteligência exerce sua função intelectual sobre algo de sua natureza. Porém, a chave da relação entre mente e matéria está na admissão de que *se o universo material é provido de hábitos de conduta na forma de leis naturais, há que o conceber como uma forma de mente*. Este é o argumento central para a doutrina que Peirce denominada Idealismo Objetivo, concebendo um universo cujo Pano de fundo é eidético (IBRI, 2015, p. 91).

Daí a visão anticartesiana de Peirce, que contrasta radicalmente com a noção dualística do cartesianismo, entre mente e matéria. Ibri, outrossim, discerne lei psíquica de lei física, na concepção de Peirce, em que lei física seria um hábito cristalizado, que resulta de um processo de generalização e que tipifica uma lei psíquica. A vida mental necessita de uma dinâmica da variação, que consiste no potencial humano de aprendizagem, de ampliação de conceitos, o que proporciona a evolução. A mente atua na correção dos erros, na aquisição de novos hábitos. A lei física é absoluta e requer uma relação exata, enquanto a lei psíquica evolui, tende a se autocorrigir.

A arte propicia essa dinâmica de variação que a mente precisa para ampliar seus conceitos e corrigir hábitos cristalizados. É pela arte que se aprende a ver o novo, o diferente, tornando possível a autocorreção da mente. O ensino de artes na escola pode promover a todos os alunos, mesmo aqueles que não tem contato com arte em sua casa ou na sua comunidade, a possibilidade de aprender a se autocorrigir e a preparar sua mente para entender o mundo que o rodeia e compreender melhor as

outras disciplinas. As escolas atuam predominantemente no que é exato, no que é próprio das leis físicas, ao passo que o psíquico fica em segundo plano.

Santaella (1999) compara as três categorias fenomenológicas de Peirce com os três registros lacanianos, quais sejam, o imaginário, o real e o simbólico. Segundo a autora, o imaginário corresponde ao ego, sendo que Lacan explica sua constituição pelo estágio do espelho, que seria o período em que o bebê, na idade entre seis e dezoito meses, se interessa por sua própria imagem no espelho, e, noutro caso, quando se reconhece a identidade própria do eu através da “imagem especular em um jogo paradoxal, de oscilação entre o eu e o outro”. Sendo essa identificação do eu com o outro imaginária, constata Santaella que o ego pertence à categoria da Primeiridade. Com relação ao real, seria aquilo que “resta do imaginário e que o simbólico é incapaz de capturar”. (SANTAELLA, 1999). O real seria então tudo aquilo que não pode ser simbolizado, generalizado, pois é o que falta na ordem simbólica. A autora explica que, para Lacan, o objeto não se adequa a sua imagem, entre as partes do corpo e a imagem que ele reflete. Portanto, essa fratura entre o imaginário e o real coloca o real como pertencente à categoria da Segundidade, pois que é sempre bruto e abrupto e resiste ao simbólico. O simbólico seria, para Lacan, o lugar do código fundamental da linguagem. “Ele é lei, estrutura regulada sem a qual não haveria cultura. Lacan chama isso de grande Outro” (SANTAELLA, 1999). Para Santaella, é óbvia a correspondência entre o simbólico e a Terceiridade, por ser lei, mediação, estrutura regulada que prescreve o sujeito. De acordo com Santaella (1999):

Uma extensão importante que pode ser derivada da correspondência das categorias fenomenológicas com os três registros baseia-se no princípio da recursividade. Se as categorias são onipresentes, o real e o simbólico devem também aparecer no registro do imaginário, o real e o imaginário devem estar presentes no registro do simbólico e o imaginário e simbólico também devem estar presentes no registro do real.

De acordo com Durand (1993), a imaginação revela-se como fator geral do equilíbrio psicossocial e a simbólica se confunde com toda a cultura humana, pois entre a “fugacidade da imagem e a perenidade do sentido constituído pelo símbolo é que se precipita a totalidade da cultura humana”, “como uma mediação perpétua entre a Esperança dos homens e a sua condição temporal”. (DURAND, 1993, p. 108).

Por esse viés, sendo a imaginação o fator geral de equilíbrio psicossocial e a identificação do eu com o outro, imaginária, segundo Lacan, não seria a arte, que é

própria da imaginação, um instrumento importante para a compreensão do real e do simbólico, assim como para esse equilíbrio psicossocial, já que as três categorias são onipresentes? A totalidade da cultura humana, segundo Durand, não está contida apenas no símbolo, que é lei, mediação e estrutura regulada, mas sim na relação entre o símbolo, que constitui o sentido das coisas, e a imagem, que é fugaz e moldável.

Se o ego busca entender o outro, se identificar com o outro, é importante que haja o autoconhecimento e o conhecimento da própria cultura, para que o ego não seja intoxicado por padrões e convenções distintas, que não fazem parte do contexto do indivíduo que, nesse caso, se sentiria excluído, sem identidade. Portanto, ao que Ana Mae Barbosa diz sobre a interculturalidade, a interação entre diferentes culturas, não apenas coexistência, realmente só funcionaria se o indivíduo tivesse consciência da própria cultura, e do próprio eu, pois nas diferenças é que se reconhece o individual. Impor elementos de uma cultura, como forma de dominação cultural, descaracteriza a própria cultura e oprime os indivíduos. Segundo Barbosa (2007, p. 15):

A diversidade cultural presume o reconhecimento dos diferentes códigos, classes, grupos étnicos, crenças e sexos na nação, assim como o diálogo com os diversos códigos culturais das várias nações ou países, que incluem até mesmo a cultura dos primeiros colonizadores. Os movimentos nacionalistas radicais, que pretenderam o fortalecimento da identidade cultural de um país em isolamento, ignoram o fato de que o seu passado já havia sido contaminado pelo contato com outras culturas e sua história interpenetrada pela história dos colonizadores. Por outro lado, os colonizadores não podem esquecer que, historicamente, eles foram obrigados a incorporar os conceitos culturais que o oprimido produziu acerca daqueles que os colonizaram.

Continuando em Peirce a respeito do mecanicismo e do materialismo, todo o fenômeno psíquico depende das leis físicas; já o materialismo sustenta que o elemento primordial do universo é a matéria e suas leis. “Com esse pressuposto, todo fenômeno do universo mental estaria sob o domínio das leis físicas” (IBRI, 2015, p. 94). No pensamento de Peirce há um espaço autônomo para o sentimento, que tem papel importante nos argumentos contrários à causalidade absoluta.

O Idealismo de Peirce, ao romper a dualidade entre mente e matéria, rompe, também, com uma situação que faz da consciência uma espectadora passiva incapaz de reduzir à inteligibilidade um mundo estritamente guiado por cegas leis mecânicas (IBRI, 2015, p. 95).

Essa doutrina, que remove a descontinuidade entre mente e matéria, é base para o conceito peirciano de continuidade. Para Ibri, continuidade “se refere à generalidade e não a uma pluralidade de individuais [...]”, o que a coloca sob o domínio da Terceiridade. O termo utilizado por Peirce, no que se refere à continuidade é o Sinequismo. Admitindo o contínuo entre mente e matéria, reafirma-se o Idealismo Objetivo. Não há, segundo essa doutrina, qualquer ruptura, ou qualquer forma de dualismo, o que afasta o pensamento de Peirce do incognoscível, ou a “coisa em si”, de Kant.

Ibri aponta, ainda, para a associação das ideias de infinito e continuidade. Porém, explica que, numa coleção infinita de individuais, pode haver ruptura, pois não se pode confundir pluralidade com generalidade. Para Peirce (apud IBRI, 2015, p. 100):

Quebrando grãos de areia mais e mais, irá apenas torná-la mais fragmentada. Não irá fundir os grãos numa continuidade não rompida. [E] um verdadeiro *continuum* é alguma coisa cujas possibilidades de determinação nenhuma multidão de individuais pode exaurir.

Esse exemplo demonstra que o *continuum* é algo infinitamente divisível, onde as partes possuem limites comuns. Se no *continuum* não é possível identificar individuais, Peirce estabelece uma identidade entre generalidade e *continuum* e a relação entre Primeiridade e continuidade.

Assim, a segundidade, configurada pelo universo de individuais existentes em cada um é *definitivamente isto por não ser aquilo* traduz-se numa pluralidade de atos de duas potencialidades: a primeiridade e a terceira (IBRI, 2015, p. 102).

Lei e acaso, em continuidade, convergem para a descontinuidade da existência, onde se identificam as três categorias fenomenológicas com possibilidade, determinação e necessidade, sendo que o contínuo ocorre entre Primeiridade e Terceiridade. Segue abaixo figura ilustrativa sobre o tema:

Figura 5 - Esquema do idealismo objetivo

Fonte: elaborada pela autora da presente tese.

Ao aplicar essa teoria na educação, constata-se que, para a evolução, para o desenvolvimento e para o aprendizado é necessário não só as leis, o que é exato, convencionalizado, mas também a liberdade, a espontaneidade, a variedade, proporcionadas pelo acaso, tendo em vista a continuidade entre lei e acaso. Sem o acaso, não haveria evolução, pois as coisas permaneceriam estáticas, sem mudanças. O mundo seria determinista. O papel do acaso, que é próprio da Primeiridade, assim como as artes, é fundamental para a evolução, pois ele determina as leis. As teorias devem provir da prática, e não o contrário, e a prática está repleta de acaso. O homem não é um robô, que age dentro de uma programação. Ele tem sentimentos, tem defeitos e dificuldades que levam ao erro. Um erro, às vezes, pode se tornar um grande acerto, pode desvendar algo importante. Para aprender, é necessário fazer, tentar, errar e conhecer as próprias dificuldades e habilidades. A “educação bancária”, segundo Paulo Freire, não permite que o aluno tente, que experimente, pois é uma educação vertical entre o educador e o educando, sendo o educando apenas aquele que recebe a informação. Na educação libertadora proposta

por ele, o educador e o educando estão num mesmo patamar, pois ambos educam e aprendem. Desse modo, o aluno passa a conhecer a si próprio e a estabelecer um diálogo com o mundo. Aprende a desaprender.

Sobre o acaso determinar as leis, Peirce explica que tudo o que é definido parte de um estado vago, e exemplifica dizendo que o passado imutável parte de um futuro indeterminado. Para Ibri (2015), o realismo ontológico de Peirce é substanciado na objetividade do geral e do tempo, por isso que não pode ser desviado para o sujeito, para não cair em alguma forma de nominalismo.

O tempo, para Peirce, é algo organizado, com leis e regularidades. Como se pode falar então da origem do Universo, quando ainda não havia o tempo, que se organizou depois? Para Peirce, o início do Universo é marcado por um “absoluto nada”, deixando ele claro que nem se pode falar em vazio, pois este já é alguma coisa. Ele também esclarece que o nada não é o da negação, pois já indica a existência de um outro. Ibri afirma que esta seria a origem da Primeiridade, pois o “absolutamente nada” precede as categorias. “(...) o nada na negação é o nada da morte, que se torna segundo, ou posterior, a todas as coisas. Mas este puro zero é o nada de não ter nascido”. (Peirce apud IBRI, 2015, p. 110).

Ibri sustenta, ainda, que esse princípio não só é destituído de tempo, mas igualmente de espaço, pois onde há liberdade total, não há qualquer espaço que imponha limites.

Mas, da possibilidade sem limites pode surgir alguma singularização radical? Questionou Ibri ao refletir sobre a derivação do *continuum* de um *continuum* mais geral. Para Peirce, de alguma forma uma potencialidade se atualizou, tornando-se deste ou daquele tipo.

Assim, o zero de possibilidade vazia, pela lógica evolucionária, lançou-se à unidade de alguma qualidade. Isto constituiu uma inferência hipotética. Sua forma foi:

Alguma coisa é possível,

Vermelho é alguma coisa;

Vermelho é possível (IBRI, 2015, p. 113)

Se vermelho é possível e não necessário, continua espontâneo, diz Ibri, sustentando a ideia de uma inferência hipotética. Essa talidade do ser é tal qual uma qualidade, que é própria do sentimento, não porta dualidades. Assim é, pelo viés da qualidade e do sentimento, que Peirce resgata a idealidade do mundo.

Este é, consideramos, um dos pontos cruciais da Cosmologia peirciana, onde o imbricamento entre continuum, potencialidade, possibilidade, qualidade, sentimento, unidade e consciência deve ser suficientemente nítido para que dele se engendre a gênese da idealidade e o surgimento lógico das Categorias (IBRI, 2015, p. 114).

A partir dessas colocações, Ibri reflete sobre a questão do tempo na origem do Universo, pois se no contínuo não há pluralidade que possa esgotá-lo, não pode, enquanto possibilidade, estar subsumido a uma sequência temporal. Para Ibri (2015, p. 114), “A pura possibilidade não é regular no tempo. Seu compromisso parece, assim, ser somente com o presente”. Não há ordem ou equiprobabilidade no contínuo, portanto, não há como condicioná-lo ao tempo.

Surge, então, um paradoxo em que a ideia de um Acaso Absoluto é tipificado pelo *continuum* de eventos independentes, apenas comprometido com o presente, conquanto aponte para um futuro em caráter potencial. Ibri explica que o Acaso Absoluto corta o fluxo de tempo no presente, deixando uma marca que permanece no tempo. “Se se admitir o fluxo contínuo do tempo do passado para o futuro, sem uma descontinuidade tópica no presente, não há espaço ontológico para o acaso, cujo modo de ser descarta qualquer sequência ordenada e causal.

Segundo Ibri, a passagem do Absoluto Nada para uma potencialidade de qualidades é regida por alguma determinação, que limite de alguma forma o ilimitado, destituída ainda de qualquer lei, regra ou intencionalidade. Sobre a “quale-consciência”, Ibri afirma ser a unidade de um sentimento “identificando-se com a idéia de qualidade de sentimento; a consciência deste sentimento não se põe como algo distinto da qualidade que o caracteriza” (IBRI, 2015, p. 117). No caso, não há qualquer dualidade, apenas presente.

Para que a potencialidade ilimitada não se perca na inutilidade, esta deve, de alguma forma, se fazer potencialidade “de algum tipo”, o que não se dá, ainda, por uma regra necessária. O que promoveria então a unidade da interioridade? Ibri afirma que a origem da unidade é metafísica, e esta se caracteriza pela espontaneidade.

A qualidade que se identifica com a consciência imediata, sendo da natureza do sentimento e da unidade, como potencialidade do possível, faz deste sentimento um continuum de possibilidades. Num continuum, já o sabemos, não há individualidades identificáveis, o que torna a quale-consciência isenta de quaisquer dualidades (IBRI, 2015, p. 119).

A quale-consciência está vinculada à primeira categoria e é absolutamente presente. Desse modo, Ibri aponta que seu caráter de potencial possível “envolve a presentidade como um descontínuo entre passado e futuro. (IBRI, 2015, p. 120). Segundo Ibri (2015, p. 123-124), Peirce explica como a qualidade pode ser representada, isto é, ela é generalizada quando num *continuum* de qualidades, pois “Se uma qualidade é em si e para si mesma, ela só pode fazer parte de um cointinuum se representada, pois que só uma consciência que sente pode garantir a unidade da multiplicidade do possível que constitui aquele próprio cointinuum”. Nesse sentido, Ibri afirma que a generalização das qualidades seria um passo dado a partir das possibilidades ilimitadas do nada; uma unidade que também é uma qualidade, a quale-consciência. “Se há algum aspecto de dualidade nisto, certamente não é ainda da natureza da segundidade, mas, apenas, representação como consciência uma e um complexo de qualidades que é a própria variedade possível.” (IBRI, 2015, p. 124).

A Segundidade viria da escolha, de um modo arbitrário de seleção dos complexos de qualidades, fazendo-os ser *isto e não aquilo* o que caracteriza a dualidade, dentro de uma lógica objetiva. Para Peirce, o “isto” é um objeto que está em reação com o sujeito. Reação é Segundidade.

De um continuum de possibilidades infinitas de qualidades destacam-se singularidades que poderão ser amalgamadas em contínuos de dimensionalidade de algum modo definida. Por que se daria tal formação? Não por outro motivo senão pela tendência eidética de aquisição de hábitos, ela substanciará formas de regularidade geral, que constituem a terceiridade. (IBRI, 2015, p. 126)

O tempo surge, então, de um passo dado a partir do caos de sentimentos despersonalizados, que contêm em si o vetor de aquisição de hábitos. O tempo depende de eventos regulares, da interação de sentimentos dentro de uma certa regularidade. “Assim, a formação dos contínuos leva à formação do próprio tempo” (IBRI, 2015, p. 127).

A lógica da Metafísica peirciana aponta para o domínio total da Terceiridade, quando permanecerá um elemento do puro acaso, que seja “perfeito, nacional e simétrico, no qual a mente seja por fim cristalizada em um futuro infinitamente distante” (Peirce apud IBRI, 2015, p. 134).

Segundo Ibri (2015), o estudo da Cosmologia de Peirce semeia a ideia de associação entre a quale-consciência – da experiência estética – a um estado

cosmicamente originário e cita Schopenhauer, que já dizia isso, pelo fato de se desfazer, numa experiência estética, a noção de ego. Ibri (2015, p. 9-10) explica que:

A metafísica de Peirce oferece um sem número de correlatos para o significado da experiência de unidade que caracteriza a experiência estética, e o idealismo originário de sua cosmologia constitui um convite para se refletir sobre o sentido mais profundo do papel semiótico da arte.

Ibri (2015) também cita Schelling – grande influenciador do pensamento de Peirce -, que definia a experiência estética como um sentimento de nostalgia, de saudade intransitiva que sugeria até mesmo um retorno ao originário do Absoluto.

O Pragmatismo é prenunciado no início da Cosmogênese, num ponto de relação entre potência e ato, pois, segundo Ibri (2015, p. 137), “[...] uma potencialidade que assim permanece, sem algum molde de definição, torna-se absolutamente inútil, sendo anulada pela sua própria vacuidade”. Para Ibri, a possibilidade ou a potencialidade, próprias da Primeiridade, parecem requerer o exercício na alteridade do outro, no fato, na Segundidade, para “engendrar sua forma de realização inteligente” (IBRI, 2015, p. 138). O que é apenas possibilidade, o que não se realiza de fato é inútil para o autor. Porém, essa utilidade que se prega não é aquela que tenha fim em si mesma, de acordo com o Pragmatismo peirciano.

A máxima de Peirce (IBRI, 2015, p. 138) para tal doutrina é a seguinte: “Considere quais efeitos, que concebivelmente poderiam ter consequências práticas, concebemos ter o objeto de nossa concepção. Então, a concepção destes efeitos é o todo de nossa concepção do objeto.” Ao contrário do Pragmatismo de William James, para o qual a “ação é o fim do homem”, o Pragmatismo peirciano prega que ação gera outro pensamento, que pode corrigi-la caso os fatos não sejam condizentes com as teorias ou regras, “[...] pois dizer que vivemos para o mero objetivo da ação, enquanto ação, desconsiderando o pensamento que ela veicula, seria o mesmo que dizer que não há algo com um propósito racional” (Peirce, apud IBRI, 2015, p. 140).

As condições de possibilidade para o crescimento da Terceiridade real, isso dentro da cosmologia, requerem um teatro de reações. “Da factualidade da existência cresce a tessitura eidética da lei – da pluralidade de atos cresce o continuum da potência conatural com o pensamento” (IBRI, 2015, p. 140). Para Peirce, a ação é o lado exterior do conceito, o que sustenta Ibri (2015, p. 140) ao dizer que “[...] é o pensamento que a ação veicula a essência mesma da experiência no seu fazer pensar que”. Peirce afirma que o fim da ação é outro pensamento. A concepção tem como

significado a totalidade de consequências práticas, que são concebidas sobre a conduta. Daí resulta a ação revestida do elemento eidético, que molda outro pensamento. Um pensamento resulta numa ação, que resulta em outro pensamento, *ad infinitum*.

Para Peirce (IBRI, 2015), um pensamento somente é racional quando remete a um futuro possível. Quando o futuro predito pela racionalidade condiz com o pensamento, é imposta uma crença. Mas, se isso não ocorre, surge a dúvida sobre a veracidade de tal pensamento. As crenças, para Peirce (apud IBRI, 2015, p. 142), “guiam nossos objetivos e moldam nossas ações”. E essas crenças fixam hábitos de conduta, os quais regem nossas ações. Para o filósofo, a dúvida não produz esse efeito. A dúvida causa incômodo e faz com que se lute para dela se livrar.

O crescimento da mente se dá pela capacidade em se romper com hábitos, pois hábitos inveterados seriam mente parcialmente morta. Se surge a dúvida com relação a uma crença, esta se desestrutura, dando lugar a uma nova crença. A dúvida surge quando há desarmonia entre conceito e fato. Para Ibri (2015, p. 144), “Essa desarmonia, comprovadora cabal de uma dúvida genuína, deve ser o fulcro de uma tentativa nova de adequação da representação ao objeto representado”.

Ibri (2015, p. 146) diz que o Pragmatismo é um método de “análise filosófica de sistemas teóricos”, e não um sistema filosófico. É um método de pensamento que abre a mente para uma eficácia de leis e conceitos, no que tange a seus resultados práticos. Se o resultado prático de uma teoria, por exemplo, não é eficaz, é sinal de que a teoria está errada.

A essência do Pragmatismo reside nesta harmônica correspondência entre fenômeno e conceito, de tal modo que os erros desta correspondência, configurando uma pseudo-harmonia, serão corrigidos pelo transcurso da experiência no tempo, para o qual se tenciona o *esse in futuro* que caracteriza o continuum da significação (IBRI, 2015, p. 151).

Esse vínculo lógico se dá entre o geral e o particular, onde generalidade seria a relação entre Primeiridade e Terceiridade, ambos confluindo para a “factualidade existencial da segundidade” (IBRI, 2015, p. 157). Para Ibri (2015, p. 169), o Pragmatismo assume seu verdadeiro estatuto quando, “[...] ao ser anunciado através de uma relação entre potência e ato, configurou a *importância lógica da exteriorização* de todo *continuum*, como condição para sua *realidade* de um lado e, por outro, de sua *significação* numa representação.

Segundo Ibri (2004), a filosofia de Peirce distancia-se da pretensão de ser um exercício de ceticismo e parte, pelo contrário, do feixe de crenças que são comuns à maioria dos homens, para refletir sobre sua possibilidade lógica. O senso comum e as crenças que guiam as ações dos homens é o foco de sua filosofia, que estabelece que o corpus teórico de qualquer doutrina consiste na influência que ela exerce na conduta dos homens, em decorrência das crenças por ela implantadas. Para Ibri (2004, p. 169), “Esse é o sentido geral do Pragmatismo, princípio filosófico criado pelo autor e que baliza todo o seu pensamento”.

Por esse princípio, as teorias consideradas verdadeiras instauram crenças que, por sua vez, guiam as possíveis ações que estão sob seu domínio (IBRI, 2004). Sobre esse ponto, Ibri esclarece que há um casamento entre o Pragmatismo e seu Realismo de conteúdo escolástico, axial em seu pensamento, e que se reflete em sua conceituação de realidade. Segue esquema explicativo sobre a fixação das crenças:

Figura 6 - Esquema da fixação das crenças

Fonte: elaborada pela autora da presente tese.

De acordo com Ibri (2004), Peirce associa os estudos da lógica dos relativos à teoria da continuidade e identifica generalidade e continuidade sob o ponto de vista ontológico. Isso é o que permite para Peirce o desenvolvimento de previsões corretas sobre o curso dos fenômenos, pois as leis da natureza são dotadas de continuidade espaciotemporal. Essa hipótese de continuidade não torna Peirce, contudo, determinista, em vista de sua doutrina do acaso como princípio real de aleatoriedade que sugere que os eventos da natureza não estão sob regras causais devido ao seu grau de espontaneidade, que resulta em irregularidades e desvios da lei.

A partir dessa explicação sobre o Pragmatismo de Peirce, fica claro que o Pragmatismo não se confunde com o “ser prático”, mas, sim, que as ações correspondem às ideias. Do ponto de vista da Abordagem Triangular, ao trazer uma

ideia para o mundo, em forma de uma ação, ou seja, em forma do “fazer” artístico, pela visão de Peirce, seria como concretizar essa ideia e transformá-la em um novo pensamento, num novo signo, *ad infinitum*, pois esse novo signo vai gerar outro signo, que gera outro signo, infinitamente. Esse pensamento que a ação veicula é a essência mesma da experiência. Assim, por meio do “fazer” artístico, o aluno, ou o artista, entra em contato com suas ideias materializadas através da ação. Essa experiência também o fará compreender sua essência, promovendo, assim o autoconhecimento. Esse aluno, que pode não se tornar de fato um artista, aprenderá a ser produtivo em qualquer outra profissão. E pode se tornar um bom profissional, pois aprenderá a ter coerência entre suas ideias e ações, e aprenderá a colocar em prática sua criatividade, em qualquer área. Barbosa (2007, p. 18) explica que:

Apreciar, educar os sentidos e avaliar a qualidade das imagens produzidas pelos artistas é uma ampliação necessária à livre-expressão, de maneira a possibilitar o desenvolvimento contínuo daqueles que, depois de deixar a escola, não se tornarão produtores de arte. Através da apreciação e da decodificação de trabalhos artísticos, desenvolvemos fluência, flexibilidade, elaboração e originalidade – os processos básicos da criatividade.

Peirce ensina que as crenças guiam nossos objetivos e moldam nossas ações, pois fixam os hábitos de conduta que regem nossas ações. Por outro lado, a dúvida causa certo incômodo que precisa ser superado. A dúvida, ao desestruturar uma crença, faz com que os hábitos sejam rompidos, e que nova crença seja estabelecida. Dessa forma ocorre o crescimento da mente. O papel da arte não seria, também, o de desestruturar crenças? De criar novos hábitos de conduta? Ensinar a fazer arte, a criar, a colocar as ideias no mundo pode ser uma oportunidade de se estabelecer novas crenças, pois a arte mostra o mundo de forma diferente, em toda a sua diversidade, liberdade de expressão, espontaneidade. A arte também traz a crítica, aponta para os problemas de uma sociedade, expõe sofrimentos. A arte promove a dúvida. Ensinar a arte é ensinar a lidar com a dúvida e a como superá-la.

[...] à luz do pragmatismo, não teria a arte, assim potencialmente pensada à luz da filosofia de Peirce, um sentido pragmático, dado pelo recolhimento reflexivo que faz daquele resíduo de mundo sem nome onde se encontra um sentido não apreensível pelas nossas redes lógicas de terceiridade? Como descobrir tal sentido? Ele certamente estará na questão: como a experiência estética poderia afetar nossa conduta? (IBRI, 2005, p. 218).

2.3. Peirce e a experiência estética

Embora Peirce não tenha deixado em sua obra reflexão alguma sobre a arte, aponta Ibri (2011) que, a partir de uma estratégia sistêmica pela qual se penetre a fundo no complexo sistema de doutrinas que se entrelaçam em seu sistema teórico, podem-se encontrar sementes para uma filosofia da arte. A primeira semente trazida por Ibri (2011) é a da Matemática, tendo em vista a já delineada hierarquia das ciências na classificação de Peirce, que coloca a Matemática como a mais abstrata de todas e da qual todas as demais dependem, por ser a ciência dos mundos possíveis. Nessa posição, segundo Ibri (2011), ela adentra a mente humana na arte de “ver relações, de separar o que é relacional daquilo que não é, distinguir com clareza o geral do particular”, além de fornecer consistência lógica, harmonias estruturais e caminhos para o exercício da criatividade, necessários para se demonstrar uma hipótese, como um exercício lúdico de criar e imaginar - que é realmente indispensável à sua própria prática. Diante disso, a Matemática prepara a mente humana para olhar os fenômenos, atentando para as características generalizáveis, bem como a generalização do que é comum em todos os fenômenos, encontrando-se, assim, formas universais que regem os fenômenos. Segundo Ibri (2011, p. 208), a fenomenologia de Peirce é uma ciência puramente conjectural sobre aparências, o que o distancia da filosofia de Kant, Husserl e Hegel:

Em Kant, os fenômenos se apresentam como pura segundidade; eles não exibem uma regularidade em si mesma e, por esta razão, não podem ser alçados a uma terceiraidade metafísica, senão submeterem-se a uma terceiraidade transcendente imposta pelo sujeito.

Hegel, de sua vez, vê em sua fenomenologia uma dialética da história como saga humana direcionada ao crescimento do conceito, a uma terceiraidade confinada apenas ao signo, mas negada ao objeto enquanto Natureza. Os processos naturais seriam dialéticos, até o limite, segundo Hegel, do modo como a razão humana deve conhecer o mundo. Mas o mundo como tal não participa da causa final que é a revelação do Absoluto. Ele é apenas o palco onde a história dos homens acontece.

Husserl propõe o importante processo de despir a mente do conceito, a prática da *epohé*, para uma espécie de desintoxicação da mente frente ao fenômeno pela suspensão da atividade de julgar, visando justamente vê-lo em sua apresentação pura, em si mesmo, de tal modo que o conceito pudesse ser renovado mediante este apresentar da verdade fenomênica dos objetos.

Fenômeno, para Peirce, pertence tanto às experiências do mundo externo à mente, quanto às do mundo interno e, portanto, sua Metafísica pretende dar conta de

ambos os mundos. O que se segue à Fenomenologia de Peirce, ou seja, as Ciências Normativas, a Metafísica, as Ciências Especiais, segundo Ibri (2011), está com ela comprometida, enquanto que a Fenomenologia está comprometida com a Matemática. E é na Fenomenologia que se prenuncia a necessária simetria das categorias (Primeiridade, Segundidade e Terceiridade), advinda de sua hipótese de uma realidade constituída por um idealismo-objetivo. Segundo Ibri (2011), Peirce consoma seu sistema teórico que inclui o ideal romântico de Schelling - que concebe a Natureza como um ser vivo com os mesmos direitos lógicos que o homem, e como obra de arte em toda a sua espontaneidade criadora. Essa visão poética do mundo é, segundo Ibri, favorável ao desenvolvimento de uma filosofia da arte.

O filósofo pré-socrático Pitágoras, dentre seus conceitos modernos para a época como o vegetarianismo e a igualdade de gêneros, já observava a Matemática na natureza como uma forma de explicar sua filosofia, o que se tornou depois a base para muitos conceitos da física e da matemática utilizados até os dias atuais. Tais conceitos também se apresentam nas relações que fazia entre a matemática e as sensações humanas, como aquelas sentidas numa audição de música. Pode-se afirmar, também, que a matemática está bastante presente em todas as formas artísticas como a pintura, o desenho, a música, a dança etc., bem assim em suas formas geométricas, no ritmo, na simetria, no andamento.

Ao refletir sobre esse tema e a Abordagem Triangular, cujo sistema inter-relaciona o “ler”, o “fazer” e o “contextualizar”, pode-se verificar que a presença da matemática nas artes é um ponto importante no processo de leitura de uma obra de arte, ou de uma imagem qualquer, bem como no exercício de “ver” as relações entre as coisas e distinguir o geral do particular, de ter a mente preparada para a prática do exercício lúdico de criar e imaginar. A partir dessa distinção do que é particular e do que é geral, o aluno não apenas aprende a generalizar, mas também a enxergar as diferenças. No exercício do “fazer” artístico, a presença da matemática aparece tanto na busca pelas formas e figuras ideais que irão compor determinada obra, quanto no ritmo, na harmonia, na abstração. Por esse viés, e por ser a ciência dos mundos possíveis, a matemática confere à arte essa facilidade para a abstração e para a imaginação. A Abordagem Triangular propõe que se ensine a ler a imagem, não apenas a ver aquilo que aparece aos olhos, não apenas ler o que é generalizável ou padronizável, mas ler as diferenças, as nuances. Valorizar as diferenças das coisas é um exercício de inclusão.

De acordo com Campbell (2015, p. 4):

[...] o objeto artístico é particularmente adequado para despertar estes momentos de engajamento transformativo dada sua possibilidade de arranjar e combinar materiais conhecidos de um modo não familiar. Isto é bem expresso pelo poeta Wallace Steven em seu famoso pronunciamento que eu parafraseio: a poesia faz o visível um pouco mais difícil de ser visto". Numa reflexão acerca deste fugaz momento de desorientação podemos, talvez, atingir um nível de introspecção nas qualidades que estimularam no processo interpretativo nossa absorção engajada. É esta reflexividade e essa capacidade de nos surpreender (que Gadamer chama de "ser interpelado") que faz do objeto artístico uma plataforma pedagógica útil.

A segunda semente, segundo Ibri (2011), seria o "hiato no tempo". Sua justificativa reside no fato de a contemplação poder ser um dos pontos chave para a experiência estética de Peirce, momento em que a mente se desmobiliza pela desnecessidade de mediação, e o mundo não reage contra o "eu", não aparece fenomenicamente como alteridade; quando a mente pode fruir os fenômenos em sua pura qualidade, numa relação de unidade. O hiato no tempo se caracteriza, então, pela experiência de presentidade, quando a consciência do tempo é subtraída na experiência estética, em que o "eu" e o fenômeno se tornam uma coisa só, onde não há mediação. É o que ocorre quando se está diante de uma obra de arte ou de uma paisagem da natureza, em que se perde a noção de tempo e a consciência de si, em que se adentra na obra de arte ou na paisagem, como se tudo fosse único e não houvesse consciência ou mediação. Essa ausência do tempo caracteriza a experiência interior de *primeiridade*. Segundo Ibri (2011, p. 211):

O ponto interessante aqui é o que proporciona o realismo de Peirce ou aquilo que chamei de simetria das categorias, a saber, que este hiato do tempo na consciência de primeiridade encontra-se, à luz daquela simetria categorial, na realidade do objeto: o tempo real tem uma descontinuidade no presente. De fato, sob uma justificativa simples, a atuação do Acaso nos fenômenos não pode ocorrer por sua inserção no fluxo do tempo, uma vez que ele produz, por si só, eventos independentes no tempo e, portanto, independentes de qualquer relação antecedente-consequente em geral. Por conseguinte, o tempo deve conter uma descontinuidade no presente, por onde este princípio denominado de Acaso tem acesso à existência na qual distribui qualidades. Esta consequência da metafísica de Peirce faz corresponder dois hiatos no tempo, a saber, no que os antigos gregos denominavam *kairos*, tempo interno, e *kronos*, tempo externo. Mais que isso, a simetria categorial impõe que à unidade interior da pura experiência de primeiridade correspondam, como produtos do acaso, diversidade e assimetria no mundo externo.

Essa experiência de Primeiridade, que exige o abandono da consciência analítica em benefício da consciência sintética, quando estimulada numa sala de aula

por meio da arte, por exemplo, faz o aluno desenvolver essa capacidade de gerar novas hipóteses e a trabalhar com um novo corpo de signos, em qualquer situação da vida, pois a mente humana em sua função criativa requer liberdade para recombinar esses signos e produzir novas combinações. Segundo Ibri (2002, p. 6), essa unidade sintética que acontece na experiência de Primeiridade implica a suspensão do juízo que “abandona as operações do espírito que fragmentam a consciência, tornando-a comparativa e judicativa e, por essa razão, inserida na temporalidade”. Para o autor, esse “hiato no tempo” é essencial para o repouso heurístico do espírito no engendramento de novas formas sígnicas. Na mera contemplação de uma obra de arte, sem julgamento ou comparação, não há mediação nem transcurso de tempo, pois todas as qualidades são reunidas na mente durante uma experiência estética e, assim, se criam novos signos e novas combinações para o repertório de representações disponíveis.

Aristóteles já dizia na “Ética a Nicômaco” (1974, p. 231):

A felicidade tem, por conseguinte, as mesmas fronteiras que a contemplação, e os que estão na mais plena posse desta última são os mais genuinamente felizes, não como simples concomitante, mas em virtude da própria contemplação, pois que esta é preciosa em si mesma. E assim, a felicidade deve ser alguma forma de contemplação.

Outrossim, aprender a contemplar, na ótica de Aristóteles, seria aprender a refletir, a moderar, a não querer demais e a não ceder aos impulsos. Aquele que contempla sabe ponderar e ter autocontrole. Toda observação é introspectiva e, ao se mergulhar nos detalhes das coisas, a investigação é ativada. A partir dessa inserção na intimidade das coisas é que se encontra a beleza, que reside nos detalhes.

“Acaso e Criatividade” são as terceiras sementes, segundo Ibri (2011). Ele explica que, para Peirce, cuja escola era realista e não nominalista, é necessário que os fenômenos se apresentem segundo alguma lei real para serem cognitivamente pensados, ao contrário do que pensava Kant, cuja única condição era o “aparecer”. Para Ibri (2011, p. 212), “A competência representativa do signo em sua generalidade dependerá de uma generalidade real que submeta o fenômeno a uma ordem dotada de alteridade”. Portanto, para que a realidade possa significar alguma coisa, e que o pensamento cognitivo seja possível, bastará ser parcialmente condicionada, segundo o indeterminismo ontológico de Peirce. Isso acontece por causa da ação do Acaso, que incide nos fenômenos. Enquanto para Kant, toda ordem dos fenômenos advém

de uma estrutura lógica a priori, para Peirce, “a competência representativa do signo em sua generalidade dependerá de uma generalidade real que submeta o fenômeno a uma ordem dotada de alteridade” (IBRI, 2011, p. 6). Ibri explica que a inserção do Acaso na filosofia de Peirce advém de três motivos: 1) da formação e prática em ciências experimentais, quando se percebe a evidência dos desvios dos resultados de um experimento, o que comprova, por independência dos instrumentos utilizados, a hipótese de um princípio de aleatoriedade na Natureza, que cria assimetrias e diferenças; 2) de sua fenomenologia de maturidade, que consagra a importância da experiência de olhar para o mundo sem mediações, para perceber quanto há de assimetrias e irregularidades, sendo razoável supor ser impossível uma lei para justificá-las, visto que as leis criam regularidades e semelhanças. Enquanto a lei cria uniformidades, o Acaso produz diversidade; 3) a leitura da obra do filósofo Schelling, que introduz na filosofia a ideia de uma Natureza dotada de liberdade e uma diversidade crescente, que se traduz num princípio criativo por ele denominado de Absoluto. Segundo Ibri (2011, p. 213), Peirce afirmou não ser por meio da mediação lógica, cognitiva e temporal apenas que ocorre o diálogo semiótico entre homem e Natureza, mas também “de uma intensidade silenciosa em que um possível sentido pragmático irá se desenhar fundado na experiência estética”.

Mais uma vez a importância da experiência estética para possibilitar um diálogo semiótico entre homem e Natureza, assim como a assimilação de todas as assimetrias e diferenças esculpidas pelo Acaso, o que ocorre também no momento do “fazer” artístico. Marques (2004), ao citar Ransdell (2002), apresenta a obra de arte como um processo autônomo, dotada de seu próprio *télos*, possuidora de uma vida própria, com poderes para gerar interpretantes. Marques (2004) considera que a intenção do artista, com relação à sua obra, qualquer que seja o modo pelo qual se manifeste, deve ser inseparável da finalidade, visto que ele atua na direcionalidade em si da obra de arte. Porém, a obra de arte é um signo capaz de criar seu próprio interpretante, que seja uma interpretação de si própria – tendências que o artista não pode evitar reconhecer.

Diz-nos Peirce que a experiência estética mais genuína implica em transformar as exterioridades distintas no plano do diverso numa unidade interior, fundindo-se as consciências numa única quale-consciência, apartando noção de alteridade, fronteiras e tempo. Essa é a natureza da arte. Sua ontologia passa pela consideração da continuidade das idéias, onde elas possam se amalgamar e se afetar numa relação de afeição. Tais idéias

devem aparecer para uma mente, tão logo essa mente esteja apta a interpretá-la. (SILVA, 2010, p. 9)

O que faz então a obra de arte se distanciar da intencionalidade do artista e criar seus próprios interpretantes senão o Acaso? No “fazer” artístico se aprende a lidar com as incertezas, com o inesperado, com tudo o que foge ao controle, pois, apesar de o artista dispor de intencionalidade com relação à sua obra, no processo do “fazer” artístico, se lhe depara o Acaso, com a imprecisão que o caracteriza, e se percebe com a incumbência de solucionar e direcionar esses desvios para que o resultado seja satisfatório, mesmo que seja infiel à sua primeira intenção.

As sementes de número quatro são, para Ibri (2011), “Os limites ontológicos da ciência e as coisas sem nome”. Segundo o autor, todos os objetos existentes no mundo pertencem a uma classe que é nomeada de acordo com seus predicados gerais, que partilham por semelhança de conduta e constituem os símbolos que medeiam a relação homem/realidade. Essa mediação, explica Ibri (2011), condiciona a percepção da realidade, pois atua de tal modo, que se possa prever a conduta futura do objeto, permitindo, assim, um planejamento da conduta a adotar para atingir determinados fins. Isso significa que a parcela de mundo com a qual se relaciona está submissa à *Terceiridade*, ou seja, às regularidades da lei. Ocorre que, explica Ibri (2011), juntamente com essa parcela dos objetos gerais que têm nome existem aspectos de acidentalidade que não permitem generalizações, que são os resíduos de mundo que não interessam à razão em seu papel cognitivo. Estes são os fenômenos “sem nome”, inalcançáveis pela linguagem lógica, pois são irregulares e assimétricos. Segundo Ibri (2011, p. 2014):

Poder-se-ia, então, dizer: num mundo em que se reconhece um princípio de aleatoriedade, há um mobiliário de fatos que não têm nexos entre si, de que a linguagem lógica nada pode dizer, e sobre os quais nossa ciência positiva, estruturada em conceitos que descrevem leis, deve se calar. Dir-se-ia, por conseguinte, haver um conjunto de fenômenos cuja unidade não pode ser conceitual, de *terceiridade*, mas possível apenas pela *quale-consciência*, portanto, como *primeiridade*. A este conjunto não se aplica uma linguagem cujas relações lógicas entre seus termos representem relações reais entre fenômenos.

Explica Ibri (2011, p. 214) que, para se dizer algo sobre o que não obedece a leis, deve ser utilizada linguagem desconstruída de regras, tanto por quebra parcial de sintaxe, como por ruptura semântica, “realçando nas palavras aquilo que não mais mobiliza imediatamente a razão, mas nossa capacidade de síntese no plano da

sensibilidade”, sendo este o espaço da poesia, da poética, das metáforas, das possibilidades, cuja trama é engendrada pela imaginação artística.

Mas parece ser evidente que não apenas a poesia feita com palavras, mas, também, uma poética, expressa nos signos das demais artes, constitui a linguagem desconstruída das metáforas que tentam captar aquele sentido residual que mobiliza não mediatamente a razão, mas o coração humano, como se retornasse a uma origem primitiva de onde toda terceiridade possa possivelmente ter nascido. (IBRI, 2011, p. 215).

Estética, palavra que vem do grego *aesthesis* e significa “sentir”, é a disciplina filosófica que trata a questão da sensibilidade e requer um certo preparo por parte do observador, pois enxergar as peculiaridades das coisas é algo que se aprende, e comumente as pessoas só enxergam aquilo que estão preparadas para enxergar, deixando de ver o espetáculo que a natureza lhes apresenta todos os dias, ou de apreciar uma obra de arte. Daí a importância da imagem no ensino da arte na escola, para ensinar o aluno não somente a ler uma pintura ou um desenho de algum artista famoso, mas a enxergar a pintura e o desenho que existe na natureza, na arquitetura, numa cidade. O aluno aprende, assim, a ler as “coisas sem nome”, a desanuviar os olhos e ver os “resíduos de mundo que não interessam à razão em seu papel cognitivo” (Ibri, 2011). A experiência estética, à luz da semiótica peirciana, se define por fenômenos que promovem o ideal estético capaz de mudar hábitos de sentimento. Ela não é exclusiva da arte, pode acontecer diante de uma paisagem, ou mesmo de uma nova descoberta científica. Porém, é na arte que se encontra de forma privilegiada essa propensão à regeneração da sensibilidade preceptiva. De acordo com Santaella e Souza (2018, p. 100):

[...] o signo estético é eminentemente qualitativo; seus objetos são apenas possíveis e, por isso, ele carrega uma abertura interpretativa provocada pela incerteza e ambiguidade referencial; e sua experiência enquanto fenômeno provoca uma suspensão do sentido. Quando sua semiose não é interrompida, tal suspensão leva a uma regeneração perceptiva, o que significa dizer que novos hábitos de sentir são criados. Este parece ser o grande objetivo, ideal último, do efeito estético.

A quinta semente apontada por Ibri (2011) seria o “Idealismo e a Cosmologia”, doutrinas cuja síntese Ibri pensa ser produto da teoria do *continuum* de Peirce (Sinequismo), em que seu idealismo é harmônico com seu realismo, onde não há dualidade mente-matéria, mas há diálogo semiótico entre os mundos interno e

externo, nos planos do homem ou da Natureza, que são franqueados por uma conaturalidade entre ambos.

Ora, assim como no plano da terceiridade as relações entre mundos interno e externo se consumam nas relações entre pensamento e ação e entre lei e fato, fontes de toda significação no plano lógico, mediador e cognitivo, se poderia perguntar que tipo de significação pode encerrar a relação entre diversidade exterior e unidade interior no plano da primeiridade? Esta pergunta deve ser respondida por uma reflexão sobre a natureza da arte, uma vez que, como procurei mostrar, é ela a linguagem adequada, em suas muitas formas e manifestações, para dizer sobre o que aqui chamei de mundo sem nomes. Aqui o idealismo prepara o leito onde o rio desta reflexão poderá fluir. (IBRI, 2011, p. 216).

Para Peirce, como já explicado no início do capítulo, a mente seria um *eidos* primordialmente genealógico, enquanto a matéria, uma mente cristalizada em hábitos inveterados. Essa ideia de equivalência entre realidade e idealidade foi extraída da Filosofia da Natureza de Schelling, para quem a matéria seria uma forma de mente embotada, tornando superada a dicotomia cartesiana mente-matéria. (Ibri, 2000). Se a experiência é o inteiro resultado cognitivo do viver, torna a filosofia de Peirce uma filosofia da conduta, geneticamente pragmática.

Peirce, na doutrina do Pragmatismo, aduz uma regra de harmonia entre a linguagem intencionada e a ação dela decorrente, em que a conduta deve corresponder ao pensamento, ou seja, a conduta seria o lado externo do pensamento ou do conceito. O Pragmatismo de Peirce é legitimado pela simetria das categorias e pela relação entre as esferas interior e exterior dos fenômenos. Uma teoria, por exemplo, para ser válida precisa funcionar na prática, pois deve haver um vínculo entre cognoscibilidade e eticidade. Assim, a *terceiridade* real pode ser representada na *segundidade*, que seria o lugar da ética. Para Peirce, a Estética é a ciência dos ideais, do que é admirável. E esse admirável deve ser geral, para proporcionar não somente a unidade interior de uma experiência estética quando contemplada, mas também sua efetividade como prática de vida. E o admirável cresce a partir da contribuição comunitária dos seres que o tem como fim. O crescimento do admirável se dá pelo efeito do exercício da liberdade criadora, pelo efetivo exercício das três categorias. As consequências práticas de uma teoria ou conceito, presentes na máxima do pragmatismo, decorrem de sua influência na conduta de ações intencionadas para algum fim - o *summum bonum*. O fim seria, então, o admirável.

Daí a simetria entre as três Ciências Normativas – a Lógica, a Ética e a Estética. Na Lógica o “como”, na Ética o “fazer para alcançar”, na Estética, o admirável.

O exercício do “fazer” artístico pela Abordagem Triangular é fundamental, por esse viés do Pragmatismo de Peirce, para se aprender a trazer as ideias para o mundo, a partir da experiência prática, por meio da qual o aluno passa a entender como suas ideias podem afetar uma conduta, um hábito. No “fazer”, o aluno ou artista experimenta as possibilidades de ser mundo, de sair da intenção e do mundo interno, de sair do indefinido para o definido e de produzir diferenças. Esse é um exercício de autoconhecimento, de se ver no outro, de integração e de inclusão. No “fazer” artístico estão presentes simultaneamente as três categorias, sendo a Primeiridade a categoria das ideias, do acaso, das sensações, da emoção, da criatividade, da liberdade etc., bem como o admirável, notadamente o fim último para o qual todo esforço deve ser dirigido, para se alcançar um fim geral e não um particular; a Segundidade, que seria a ontologia da arte, ou aquilo que existe no mundo fático, que é materialidade da obra – não o seu objeto, que é puramente abstrato. Nela também está presente a eticidade, que seria a conduta para atingir um fim, ou seja, o fim para o qual essa prática deve ser conduzida; e raciocínio que, calcado nas Ciências Normativas, constitui a Lógica.

A obra *Uma e Três Cadeiras* (1965)¹⁰, do artista conceitual Joseph Kosuth, exposta a seguir, exemplifica muito bem as categorias fenomenológicas de Peirce.

¹⁰ *Uma e Três Cadeiras*, 1965

Cadeira de dobrar de madeira, reprodução fotográfica da mesma cadeira e ampliação fotográfica da entrada do dicionário do termo “cadeira”; cadeira: 82,2 x 37,8 x 53 cm, painel fotográfico: 91,5 x 61 cm, painel de texto: 61 x 62,2 cm
The Museum of Modern Art (MoMA), New York

Figura 7 - Uma e Três Cadeiras

Fonte¹¹: **Joseph Kosuth (1945)** - Cadeira de dobrar de madeira, reprodução fotográfica da mesma cadeira e ampliação fotográfica da entrada do dicionário do termo "cadeira"; cadeira: 82,2 x 37,8 x 53 cm, painel fotográfico: 91,5 x 61 cm, painel de texto: 61 x 62,2 cm, The Museum of Modern Art (MoMA), New York

A cadeira da esquerda, que seria uma representação icônica da própria cadeira, ou seja, uma imagem da própria cadeira e não ela mesma, faz parte da categoria da Primeiridade, que é a categoria dos ícones (signos), das imagens, das qualidades, como cor, textura, forma e que representa o objeto por semelhança, por ser sua imagem; a cadeira do meio corresponde à Segundidade, pois é a própria cadeira, um individual existente; um exemplar de cadeira que é um existente real e que indica a existência de uma classe de cadeiras, sendo portanto, um "índice"; a cadeira da direita seria própria da Terceiridade, pois consiste no conceito do objeto cadeira, ou seja, o que já foi generalizado simbolicamente, sendo portanto um "símbolo". Tanto a Primeiridade quanto a Terceiridade estão contidas na cadeira do meio, que é o existente real e que pertence à Segundidade, pois nela há textura, cor, forma, cheiro, qualidades que fazem dela uma determinada cadeira e não outra, enquanto que a Terceiridade contida no objeto fático seria o conceito, o símbolo, a

¹¹ Informação retirada do seguinte endereço eletrônico: <<https://www.hacer.com.br/kosuth>>

convenção que seria a lei das cadeiras, que definem sua funcionalidade, seu formato geral, sua história. Esses objetos da Segundidade são matérias essencialmente cognitivas, pois não se resumem apenas à experiência sensível, um simples “aparecer no mundo”, mas também estão impregnados das generalizações, ou das formas gerais que os elevam do domínio puramente de alteridade para um domínio que exige sua permanência no tempo, ou seja, da *Terceiridade*. Sendo a matéria da mesma natureza da mente, ou seja, de natureza sýnica, um objeto chega a uma mente interpretante por meio dos signos, que são interpretados. Essa mente interpretante, ao interpretar o signo, emite outros signos, que voltam ao mundo e vão se transformando *ad infinitum*. Uma obra de arte emite signos que precisam de uma mente preparada para interpretá-los, e essa preparação se dá por meio do “contexto”. Quanto mais conhecimento e maior o repertório imagético do espectador, maior sua capacidade de interpretar a obra, cujo signo é, no nível da cognição, predominantemente metafórico. No “fazer” artístico, o artista emite signos que impregnam a obra de arte. Tais signos têm esse potencial de serem interpretados, mas dependem de uma mente interpretante preparada para interpretá-los. Tanto o artista, ou aluno de arte, quanto o espectador precisam, portanto, do “contexto”, seja para emitir os signos, seja para interpretá-los. Portanto, a Abordagem Triangular, que trabalha inter-relacionando os três elementos “ler”, “fazer” e “contextualizar”, consegue proporcionar ao educando todas as ferramentas, tanto para ler e interpretar uma obra de arte, quanto para criar e devolver ao mundo os signos transformados, promovendo, a partir do autoconhecimento, uma integração aluno-mundo. Desse modo, o aluno funciona como um signo - uma ponte entre as metáforas contidas na obra de arte (signos metafóricos) e a cognição (mente interpretante). Essa ponte é de mão-dupla, pois a mente interpretante do artista, ou do aluno de arte, também emite signos, quando há cognição ao produzir uma obra de arte, e esses signos vão ser interpretados por outra mente interpretante, ambos preparados pelo “contexto”.

A sexta e última semente apontada por Ibri, embora afirme a existência de muitas outras em sua vasta obra, consiste no que chamou de “Polissemia e o mundo dos ícones”. Ibri questiona se a obra de arte deveria ou não passar pelo crivo do verdadeiro e do falso, como na ciência, em que as teorias se comprovam pela experiência e onde há um objeto real posto como alteridade com respeito à teoria. Questiona, ainda, Ibri, se na arte haveria algum consenso, ou algum objeto fático relacionado a ela. Caso houvesse, como se poderia distinguir arte de ciência? Como

a arte existe independentemente do mundo da Segundidade, ou seja, do mundo fático, e permeia os mundos possíveis criando novas significações, pode ser chamada de Polissêmica. Na arte não há compromisso com o mundo real, pois seu sentido é livre de qualquer alteridade. Por ser polissêmica, o tipo de signo que a ela se integra é o ícone, pois toda arte é primordialmente icônica, estando seu objeto contido no próprio signo.

A Teoria Geral dos Signos desenvolvida por Peirce encontra-se num dos ramos da Semiótica, mais precisamente no primeiro deles, denominado Gramática Especulativa. Nesse ramo de sua Filosofia, ele estuda a fisiologia dos signos de todos os tipos. Peirce considera que não há pensamento sem signos, nem linguagem ou raciocínio que se desenvolvam apenas por meio de símbolos, ou por dedução.

Lucia Santaella (Peirce apud SANTAELLA, 2001, p. 42-43) escolheu a seguinte definição de signo como a mais completa em toda a obra de Peirce, já que em várias de suas definições, ao tentar ser compreendido, acabou por reduzir demais o conceito de signo, conforme ele próprio comenta em sua obra:

Um signo intenta representar, em parte, pelo menos, um objeto que é, portanto, num certo sentido, a causa ou determinante do signo, mesmo que o signo represente o objeto falsamente. Mas dizer que ele representa seu objeto implica que ele afete uma mente de tal modo que, de certa maneira, determina, naquela mente, algo que é mediatemente devido ao objeto. Essa determinação da qual a causa imediata ou determinante é o signo e da qual a causa mediada é o objeto pode ser chamada de interpretante.

Peirce sustenta a ideia de que qualquer coisa pode ser um signo. Todas as coisas possuem em si propriedades que as capacitam para funcionarem como signo, que são: qualidade, existência e caráter de lei.

As semioses são definidas pelas relações entre signo, objeto e interpretante, que são classificadas na seguinte tricotomia: do signo com relação a ele mesmo (quali-signo, sin-signo e legi-signo); do signo com relação ao objeto (ícone, índice e símbolo); e do signo com relação aos seus possíveis interpretantes (rema, dicente e argumento).

Peirce (2003, p. 52) diz que:

Um Ícone é um signo que se refere ao Objeto que denota apenas em virtude de seus caracteres próprios, caracteres que ele igualmente possui quer um tal Objeto realmente exista ou não. É certo que, a menos que realmente exista um tal Objeto, o Ícone não atua como signo, o que nada tem a ver com seu caráter como signo. Qualquer coisa, seja uma qualidade, um existente

individual ou uma lei, é Ícone de qualquer coisa, na medida em que for semelhante a essa coisa e utilizado como um seu signo.

O ícone é muito mais do que um signo que opera por semelhança, como afirma Santaella (2001, p. 104). O ícone possui as seguintes características: possibilidade, acaso, indeterminação, indefinição, vagueza, espontaneidade, presentidade, imediaticidade, sentimento etc. Este tipo de signo se apresenta sob vários níveis, que vão desde o ícone puro à metáfora.

No caso da obra de arte, seja na pintura, no desenho, na música, na escultura etc., o ícone puro seria uma ideia antes de se materializar, e ocorre enquanto ainda desprendido daquilo que lhe dá corpo, por ser apenas uma ideia descorporificada na mente do artista. No segundo nível do ícone, chamado ícone atual, há o envolvimento dos processos perceptivos. A teoria da percepção de Peirce, ao contrário das outras conhecidas, é triádica: percepto, percipuum e juízo perceptivo. Aquilo que se apresenta aos sentidos, que não se pode evitar, corresponde ao percepto. A partir do momento em que o percepto atinge os sentidos, ele se converte em percipuum, que se pode dar em três níveis: qualidade de sentimento, modo surpreendente, ou hábito interpretativo, cada qual correspondente a cada uma das três categorias fenomenológicas de Peirce. No terceiro nível é que surge o juízo preceptivo, quando aquilo que é percebido pelos sentidos é de fato compreendido. O último estágio do ícone, o hipoícone, é também dividido em três tipos: imagem, que apresenta semelhança na aparência; diagrama, que apresenta analogia nas relações, e metáfora, que é agrupada em paráfrase, citação e referência alegórica, que proporciona uma relação de similaridades. As paráfrases e paródias partem de uma representação icônica e interagem apenas com aspectos qualitativos. Quando o caráter representativo do signo representado for simbólico, tem-se a referência alegórica. Esse caráter representativo depende dos tipos de representação que pode ser um ícone, um índice ou um símbolo. Essa representação se alcança por semelhança (ícone), contigüidade (índice) ou convenção (símbolo). A representação da representação seria o processo de ação sígnica, já que um interpretante gera outro signo. A metáfora, desse modo, seria a representação do caráter representativo de um Representamen (signo), que é a semiose interna de uma linguagem. As interações, em seus diversos modos, produzem esses diversos tipos de metáforas, que são determinados pelo caráter representativo do Representamen, podendo ser um ícone, índice ou símbolo

Uma pintura, ou uma imagem material qualquer, que se apresente sem rótulo ou legenda, é denominada *hipoícone*. Segundo Peirce (2003, p. 64):

Os hipoícones, grosso modo, podem ser divididos de acordo com o modo de Primeiridade de que participem. Os que participam das qualidades simples, ou Primeira Primeiridade, são imagens; os que representam as relações, principalmente as diádicas, ou as que são assim consideradas, das partes de uma coisa através de relações análogas em suas próprias partes, são diagramas; os que representam o caráter representativo de um representâmen através da representação de um paralelismo com alguma outra coisa, são metáforas.

A obra de arte permeia o mundo interno e o externo, visto que é ao mesmo tempo experiência fenomênica e experiência estética. Há um “ir e vir” também nessa experiência, sendo o “ir” predominantemente de primeiridade, e o “vir”, ou seja, a representação se dá no âmbito da terceiridade. Mas, ao pensar a obra de arte como um objeto possível, se estará criando algo novo. A obra de arte oferece as cores, texturas, movimentos, dinâmicas etc. e o leitor oferece sua memória, sua experiência vivida, imagens da mente, que, ao irem ao encontro das imagens, promovem algo novo, um terceiro. Quando se cria algo novo a partir de relações de significados e de sua fusão, vem com este um novo sentido que aproveita os significados dos dois primeiros e os descarta ao mesmo tempo, pois o terceiro é outro, diferente daqueles – as metáforas. A simetria categorial promovida pelo continuum da reflexividade é uma das bases para este estudo das metáforas, mesmo porque a metáfora para Peirce é signo de terceira primeiridade. É hipoícone de terceiro nível, sin-signo-icônico-remático.

As três tricotomias ora apresentadas se inter-relacionam e proporcionam uma divisão de dez classes de signos, como exposto na tabela abaixo:

Tabela 1 - Divisão de dez classes de signos

1. quali-signo	icônico	remático	“um sentimento de vermelhidão”
2. sin-signo	icônico	remático	“um diagrama individual”
3. sin-signo	indicativo	remático	“um grito espontâneo”
4. sin-signo	indicativo	dicente	“um cata-vento”
5. legi-signo	icônico	remático	“um diagrama, abstraindo-se sua individualidade”
6. legi-signo	indicativo	remático	“um pronome demonstrativo”

7. legi-signo	indicativo	dicente	“um pregão de rua”
8. legi-signo	simbólico	remático	“um substantivo comum”
9. legi-signo	simbólico	dicente	“uma proposição”
10.legi-signo	simbólico	argumento	“um silogismo”

Fonte: A Teoria Geral dos Signos” Santaella (2000, p. 93)

Como se pode observar, cada tricotomia é formada por três tipos de signos que, quando relacionados, comunicam qualidades, fatos, conceitos etc. Essas dez tricotomias, por sua vez, geram uma combinação de sessenta e seis classes de signos, o que justifica ainda mais a abrangência da Semiótica em todos os tipos possíveis de linguagem.

Com relação ao objeto, é este que determina o signo, que pode ser dinâmico e imediato. O objeto dinâmico é o objeto de fato, que determinará o signo. O objeto imediato é o que o signo representa e está contido no próprio signo. Por exemplo, a palavra mesa não é idêntica ao objeto mesa, mas a representa simbolicamente. A mesa é o objeto dinâmico. A palavra mesa, o objeto imediato.

O terceiro elemento da tríade do signo é o interpretante, que é o efeito produzido pelo signo numa mente interpretadora. Peirce divide o interpretante em imediato, dinâmico e final. O interpretante imediato é interno ao signo, pois é o potencial interpretativo do signo. Esse potencial será efetivado quando o signo encontrar um intérprete qualquer. O interpretante dinâmico consiste no efeito real produzido num intérprete, num determinado momento da semiose, o qual se encontra fora do signo. Peirce o subdivide em emocional, energético e lógico, de acordo com as categorias de Primeiridade, Segundidade e Terceiridade. No nível emocional, o efeito provocado pelo signo é uma simples qualidade de sentimento, ou seja, um interpretante emocional. O interpretante energético corresponde a uma ação física ou mental, pois requer atenção para um fato, um objeto dinâmico. Os índices são característicos desse nível de interpretantes. Por fim, o interpretante lógico é um efeito que necessita de uma regra ou lei para ser interpretado. Neste caso, o signo se refere a seu objeto dinâmico em decorrência de associações convencionalizadas anteriormente, por um hábito associativo que o leva a significar. Quando, a partir de um interpretante lógico, há uma mudança de hábito, ocorre o interpretante lógico último. O interpretante final refere-se “ao resultado interpretativo a que todo intérprete

estaria destinado a chegar se os interpretantes dinâmicos do signo fossem levados até o seu limite último”. (SANTAELLA, 2002, p. 26).

Em resumo, o objeto (dinâmico) determina o signo (que, por sua vez, contém o objeto imediato), o qual determina o interpretante (interpretante imediato, contido no próprio signo) para uma mente interpretadora (interpretante dinâmico), que gera outro signo, e, assim, sucessiva e indefinidamente.

A arte, conforme aponta Ibri, não necessita de ter relação com qualquer objeto existente fora dela, pois é livre, sendo o sentimento e o pensamento humanos os sujeitos da experiência estética. Portanto, a insistência da realidade requer fluxo de tempo, regularidade, o que a coloca sob a categoria da Terceiridade. O que é real, por conseguinte, deve permanecer no tempo, independentemente do que pensamos sobre ele. Neste caso, não obstante, há também um caráter poético a ser percebido (IBRI, 2003). Na arte, não há um objeto que insiste contra nossa consciência no tempo. Pois o objeto da arte é fluido e efêmero, tanto que só existe em nossa imaginação. Esse caráter de indeterminação do objeto da arte a torna, então, moldável pela imaginação. Os múltiplos significados proporcionados pela obra de arte dependem da representação que o fruidor dela fizer: o objeto da arte depende dessa representação. Portanto, não é o objeto da arte que determina o signo, mas a mente interpretadora que determina seu objeto, por meio das metáforas. Isso quando há raciocínio, quando se está na categoria da terceira, não apenas num nível emocional da experiência estética, ou de alguma surpresa ou espanto.

A simetria categorial promovida pelo continuum da reflexividade é uma das bases para o este estudo das metáforas, mesmo porque a metáfora para Peirce é signo de terceira Primeiridade. É hipoícone de terceiro nível, sin-signo-icônico-remático. Se, metaforicamente, os objetos são representados a partir da leitura de uma obra de arte e esse objeto não é preestabelecido ou pré-referido, se adentra num campo de abstração, onde reinam pensamento e possibilidades. Não há algo material que não seja a pura materialidade da obra de arte. Ao se pensar num objeto para a obra de arte, ela não vai aparecer fenomenicamente à frente.

Se o objeto da obra de arte não existe no mundo fático, mas na mente do interpretante, pois é um signo metafórico, ele tem caráter polissêmico, pois seu interpretante depende da mente de cada leitor. Quanto mais repertório imagético, quanto mais contexto o leitor possuir, maior a possibilidade de se compreender ou se criar metáforas, no que tange à cognição, caso seja um interpretante lógico.

Na Abordagem Triangular, os três tipos de interpretantes são acionados, ou seja, o emocional, o energético e o lógico. O emocional se dá tanto na leitura da obra de arte, quando são provocadas sensações e emoções, quanto da experiência estética, como no “fazer”, onde também estão presentes as emoções quando do confronto entre o aluno e sua própria obra. O interpretante energético, que corresponde à ação física ou mental, ocorre, na Abordagem Triangular, quando o “ler” e o “contexto” provocam no aluno uma vontade ou atitude em “fazer”, em produzir arte. O interpretante lógico, por sua vez, se dá no entendimento da obra, por meio do “contexto” histórico, social, cultural, que possibilita ao aluno compreender as metáforas contidas nas obras de arte, bem como inserir sua obra de arte em seu próprio contexto histórico, social e cultural.

Sobre o contexto, Robinson (2006, p. 15) afirma que:

As obras de arte são objectos culturais, objectos com significado cultural, de modo que não podem ser tratadas simplesmente como indivíduos, à semelhança de mesas e cadeiras, por um lado, ou como tipos abstractos, à semelhança do metro padrão, por outro. Seja uma obra de arte um indivíduo ou um tipo, tem de ser identificada em parte por meio do contexto cultural que lhe deu origem; daí a importância das intenções do artista e do contexto histórico, geográfico e intelectual em que o artista operava (Margolis 1999). Deste ponto de vista, a interpretação está necessariamente conectada com a ontologia. Nem toda a gente concorda, é claro. Mas quem pensa que se deve separar as questões ontológicas das questões de interpretação tem alguma dificuldade em explicar como fazê-lo.

O uso da imagem no ensino da arte traz uma infinidade de signos que podem ser trabalhados e ressignificados pelos alunos, possibilitando diversas semioses. Um ensino que privilegia apenas o fazer artístico não consegue despertar no aluno a imaginação e a criatividade conseguida quando se trabalha com a imagem em sala de aula, devido à falta de repertório sógnico. O contexto, igualmente, traz os signos de Terceiridade, que são relacionados com a história, a cultura¹² e a sociedade, entre outras coisas. O contexto, como visto, também é imprescindível ao acontecimento das metáforas e da cognição. Na Abordagem Triangular, os signos não param de crescer

¹² De acordo com Lótmán, a totalidade da cultura está imersa em um espaço semiótico cujos temas só podem funcionar por meio da interação com esse espaço. A essa combinação de cultura e espaço semiótico ele denomina semiosfera, que “é o resultado e a condição para o desenvolvimento da cultura” (LÓTMAN, apud MERREL, 2003, p. 165).

e de se transformar e o aluno, experienciando todas as suas formas possíveis, atua tanto como signo, quanto como objeto e interpretante.

2.4. Peirce e a Educação

Peirce, assim como Dewey e James, apresenta pensamentos equivalentes no tocante à aprendizagem pela experiência – um princípio básico do empirismo – em que a experiência possibilita a base para o conhecimento, sendo a atividade mental a responsável pela transformação da experiência em objetos de conhecimento. Essa transformação objetiva sanar as dúvidas e inquietações da mente e, por conseguinte, estabelecer crenças¹³. A partir do conhecimento, se estabelece a crença prática, ou seja, a formação de hábitos de conduta cognitiva e moral futura (DAZZANI, 2008).

Segundo Dazzani (2008, p. 285), aprender em Peirce significa “estar no fluxo contínuo e falível de nossas concepções possíveis da realidade”, pois só se pode saber que há objetos, pessoas e um mundo real a partir da posse da consciência de aprendizagem – que é a capacidade de síntese, de ampliação e aperfeiçoamento de conceitos -, que ordena a experiência em um conceito geral. Essa capacidade depende da plasticidade necessária que a consciência deve ter para crescer e romper velhos hábitos. Por ser anticartesiano, pois acreditava que o objeto do conhecimento e da certeza epistemológica não reside somente na mente, Peirce alia conhecimento a interpretação, significação e crença, em que até mesmo a percepção imediata é uma inferência ou hipótese, que só podem ser checadas por outras inferências ou hipóteses, *ad infinitum*. Peirce, no seu “The Fixation of Belief” de 1877¹⁴, definiu que para se passar de uma crença genuína para uma estável é necessário o inquérito “ou a investigação sobre o real e a construção do nosso conhecimento sobre o mundo”. A crença sempre está presente no agir e nas relações entre os seres e o mundo, e ela pode ser verdadeira ou falsa. O modo como o homem age reflete aquilo que ele acredita e, segundo Dazzani (2008), apesar de o ser humano ser predominantemente lógico, não o é de maneira perfeita.

¹³ Para Peirce, crença consiste num certo estado mental ou sentimento que resulta das conexões habituais entre as ideias e conceitos, que criam expectativas com relação ao modo como o mundo é ou virá a ser. (DAZZANI, 2008).

¹⁴ Cf. PEIRCE, 1986a, p. 242-257; CP 5.358-387, apud DAZZANI, 2008, p. 290.

O inquérito se inicia com uma dúvida genuína, que causa certa irritação ou uma luta para retornar a um estado de crença, para alcançar uma nova crença, uma crença estável. Essa dúvida, segundo Dazzani (2008), é uma dúvida real, em oposição à dúvida artificial de Descartes (que não tem por início uma crença genuína), e ela aparece quando alguma coisa esperada falha, ou quando uma coisa não esperada ocorre. Dazzane (2008, p. 293) explica que:

A dúvida só surge quando alguma crença, ou um conjunto de crenças é rompida, ou seja, quando alguém não sabe como agir porque alguma crença que havia endossado anteriormente repentinamente e surpreendentemente não mais permite facilitar seu trato com a experiência. Neste ponto, quando Peirce insiste na origem externa da dúvida genuína, faz com que o seu argumento epistemológico se dirija contra a concepção de inquérito e dúvida em Descartes.

Essa dialética entre crença e dúvida, que é constitutiva da forma do conhecimento humano, confirma que o pensamento trabalha construindo teorias sobre o estado efetivo do mundo, para alcançar uma ordem razoável e lógica para a realidade, o que permite, entre outras coisas, a “generalização, a utilização de instrumentos normativos, o uso intersubjetivo de conceitos, a previsão de ocorrência de fatos cotidianos etc.” (DAZZANI, 2008, p. 293).

As crenças servem para orientar as ações e tendem à certeza e à autopreservação. Quando existe alguma dúvida com relação a uma crença, que, neste caso, pode ser falsa ou uma não-crença, há um esforço para superá-la e alcançar nova crença. A esse esforço Peirce denomina investigação, o qual objetiva o acordo de opiniões e crenças, pois o que se busca são opiniões verdadeiras. Ocorre que, ao pensar ser verdadeira a crença, há o sentimento de satisfação. E como saber se a crença é verdadeira ou falsa? Para Peirce, quando há convergência de opiniões derivadas de investigações independentes, deve-se tornar como verdadeira a crença. Porém, essa convergência para Peirce não explica o real, somente testemunha a verdade (DAZZANI, 2008). No seu “método de fixação de crenças” Peirce afirma que há diversas formas para se firmar uma crença, que ele esquematiza em quatro modos: o método da tenacidade (quando alguém abraça uma crença e a toma como verdadeira, independentemente dos fatos); o método da autoridade (quando há uma aristocracia, grêmio profissional ou associação de classe com sentimento coletivo, cujos interesses dependam de certas proposições); o método a priori (como o de Descartes); e o método científico, que é o que interessa a Peirce (que afeta ou possa

afetar todas as pessoas e cujas conclusões últimas de todas as pessoas sejam as mesmas). Dazzani explica (2008, p. 296):

Tal método sugere, em primeiro lugar, a possibilidade dos homens e das diversas subjetividades individuais compartilharem de uma linguagem comum e uma realidade comum (o que não é possível nos outros métodos que são etnocêntricos e subjetivistas: a verdade é a verdade para aquele que crê e somente para ele). O método da ciência supõe que “há coisas reais”, cujas características independem por completo de nossas opiniões a respeito delas. As coisas reais afetam nossos sentidos e participam da nossa experiência supostamente de acordo com “leis regulares”. Por isso, podemos nos valer dos órgãos da percepção para, através do uso do raciocínio lógico, averiguar como efetiva e verdadeiramente as coisas são.

Segundo Silveira (2003), somente o método científico evita que os preconceitos dominem as convicções, promovendo o autoritarismo e paralisando o avanço das pesquisas e fechando portas para as livres manifestações da realidade, para que o público tenha acesso irrestrito à investigação. O método científico, ao contrário, mantém diálogo com aqueles que no passado e no presente se interessam pela busca das verdades. Dessa busca, o erro é uma decorrência transitória da liberdade de investigar. De acordo com Barrena (2019):

A tenacidade seria o método daquelas pessoas que se apegam às suas próprias crenças e as mantêm sem vacilar; o método de autoridade aceitaria o que os outros – uma instituição ou grupo de pessoas – impõem a nós, tornando-nos escravos intelectuais; o método a priori consiste em acreditar no que alguém tende a acreditar, aquilo que parece verdadeiro de acordo com a nossa própria razão. Para Peirce, o método a priori é valioso, mas contém um elemento accidental que não é baseado na experiência ou na natureza universal, mas nas preferências pessoais e, portanto, a pesquisa se torna algo parecido com o desenvolvimento do gosto. O método da ciência, por sua vez, é o único baseado na experiência e que pressupõe a existência da realidade, isto é, das coisas reais que afetam nossos sentidos de acordo com as leis regulares e independentemente das nossas opiniões. O método científico pressupõe que podemos saber como as coisas são e que qualquer pessoa com experiência e razão suficientes chegará às mesmas conclusões. Por ser baseado na experiência, é o único método que possibilita o acordo entre todas as pessoas.

Importante esclarecer que, embora o método de Peirce tenha sido desenvolvido no campo da ciência, ele não se limita a este domínio e aspira a ser o caminho certo a seguir em qualquer programa de pesquisa sobre a realidade, em qualquer abordagem criativa do mundo, pois é uma ferramenta muito abrangente e se aplica também nas áreas mais criativas da cultura, como a arte. (BARRENA, 2019)

Dazzani (2008) explica que as decisões sobre como agir nessas situações têm relação com os hábitos incorporados pelos indivíduos, como uma norma de conduta, e não tem relação com qualquer informação clara sobre o que quer que seja. Para Peirce a clareza com que uma norma de conduta implica a sedimentação dos costumes é fundamental, pois não há como saber o que está em questão nas construções intelectuais sem a certeza do conhecimento prático influenciando na conduta e no estado do mundo real.

Para Peirce é inconcebível um conhecimento independentemente de outro conhecimento anterior e sem raciocínio baseado em signos (DAZZANI, 2008). Peirce afirma que o homem é um signo e, nessa linha de raciocínio, se amolda o escólio de Dazzani (2008, p. 307) ao afirmar que:

Na idéia de homem-signo está embutida a crença de que tudo que compõe a subjetividade humana, inclusive a emoção, a sensação, o desejo, o juízo, a ação, deve ser compreendido como um fenômeno discursivo. As dimensões do signo (primeiridade, segundidade e terceiridade) não são estágios cronológicos nem correspondem a fatos ontológicos; na verdade, dizem respeito ao movimento perpétuo – significação e re-significação – do contínuo do mundo (mundo que inclui o corpo do homem-signo).

A própria mente é um signo e a educação se dá na reciprocidade entre homens e signos que se educam porque o acréscimo de informação e conhecimento implica a expansão da signidade. Todo conhecimento, para Peirce, é mediado e depende do que foi aprendido no tecido simbólico e nas crenças estabelecidas. Por essa perspectiva pragmatista, Dazzani (2008) conclui que o conhecimento e a aprendizagem remetem a um processo criativo sem fim e falível, fundamentado na maneira como a mente interage com o mundo que, a princípio, é desconhecido.

A Abordagem Triangular se apresenta como um método científico de fixação de crenças, pois não é autoritário, nem tenaz e tampouco a priori, pois possibilita ao aluno o acesso à realidade comum a todos os indivíduos, ao contrário do método moderno de arte-educação, de cunho subjetivista. Apresentar o mundo ao aluno, por meio das imagens e do contexto em sala de aula, fá-lo apreender a realidade para, a partir dela, rever suas crenças e iniciar um processo de investigação sobre as dúvidas levantadas. Com efeito, ao “fazer” arte, o aluno também experiencia na prática suas crenças e levanta novas dúvidas frente ao contexto que lhe foi exposto pelo educador. No “fazer” artístico, o aluno também inicia outro processo dialético de crença e dúvida que pode ser experienciado pelos outros alunos, quando expostos seus trabalhos. É

sabido que na arte não há consenso como na ciência, devido ao seu caráter icônico e polissêmico. A arte, por mostrar as diferenças do mundo, a diversidade, as possibilidades, torna-se um importante meio para gerar dúvidas e estabelecer novas crenças, contribuindo, assim, para a evolução. Sendo a experiência a base para o conhecimento e a atividade mental a responsável pela transformação da experiência em objetos de conhecimento, não há como separar a experiência prática da teoria, do raciocínio. Portanto, mais uma vez se corrobora a importância de se inter-relacionar “ler” e “fazer”. Somente o “fazer” artístico, sem a leitura, sem contextualização, discussão e repertório, não há transformação, nem aprendizado. Sem a experiência do “fazer”, o conhecimento fica restrito ao mundo abstrato das conjecturas. O aluno que não experimenta, não aprende a expor suas ideias e não aprende a ser prático. Também não vivencia o autoconhecimento a partir de suas ações, não conhece suas capacidades e não pode verificar a veracidade de suas ideias e crenças na sua própria conduta. O “contexto”, bem como as imagens na sala de aula promovem o acréscimo das informações e implicam a expansão da signidade. A Abordagem Triangular promove a semiose de uma forma bastante rica, pois oferece ao aluno uma infinidade de signos para serem interpretados, ou apreendidos na experiência estética. O aluno também funciona como signo, quando experiencia o “fazer”, determinando objetos possíveis de sua própria imaginação e criatividade, acrescidos dos signos provenientes do “contexto”, criando metáforas. Uma infinidade de signos que vão ser interpretados, experienciados e emitidos para o mundo, para novas significações.

2.5. Abdução

Na filosofia de Peirce, não há somente um método científico, mas uma interação de inferências que se fundem e se implicam continuamente. Tais inferências, que para Peirce representam estágios da investigação científica, são a Dedução, a Indução e a Abdução¹⁵, ou formulação de hipóteses. Ademais, essa maneira de raciocinar não é exclusiva dos cientistas, tendo em vista que todos pensam dedutiva, indutiva, ou hipoteticamente em qualquer circunstância.

Para Peirce, existe algo de heurístico na Dedução, pois podem ocorrer tropeços e conclusões falsas a partir de premissas verdadeiras. Na matemática, por

¹⁵ O tema da Abdução, no que tange à arte, foi abordado nesta tese de forma rasa, tendo em vista ser um campo de estudo muito profundo, que exige vasta pesquisa e dedicação.

exemplo, que se define por raciocínio dedutivo, não existe a preocupação com o resultado positivo, mas apenas hipotético, pois se trata de puras possibilidades que podem ser aplicadas em qualquer situação de fato. Peirce aponta que na matemática há dois tipos de dedução, a teorematizada e a corolárea, que demonstram não consistir o raciocínio matemático apenas na observação do que é evidentemente um modelo formal, ou diagrama, porque também constrói outras representações, diagramas e modelos, sendo esta a parte heurística da matemática, que envolve o raciocínio abdutivo.

Segundo Peirce (2003) a Abdução é a única inferência de raciocínio cuja operação lógica apresenta uma ideia nova, sendo o processo de formação de uma hipótese explanatória. “A Dedução prova, que algo *deve ser*; a Indução mostra que alguma coisa *é realmente* operativa; a Abdução simplesmente sugere que alguma coisa *pode ser*. (PEIRCE, 2003, p. 220). Enquanto na Indução se verifica o que foi previsto na Dedução, na Abdução se aprende ou compreende os fenômenos, por meio de sugestões. Para Peirce, a sugestão, ou *insight*, surge num lampejo, num ato de intuição, porém bastante falível, em que, embora provenha de elementos de hipóteses que já estavam na mente, não havia antes a ideia de colocá-los juntos. A Abdução faz brilhar essa nova sugestão diante de uma contemplação. Ibri (2006) explica que um indivíduo deve dispor de um repertório de signos com condições de se associarem a um sistema de perceptos para um juízo, pois **só é possível perceber aquilo que se está preparado para interpretar**. O realismo dos universais – hipótese básica da filosofia de Peirce - demonstrou que há Terceiridade na experiência, que reside na permanência das coisas, como uma Terceiridade real – que torna possível uma Terceiridade da razão humana. O realismo torna possível o pensamento. Segundo Ibri (2006), enquanto o realismo oferece condições para a ocorrência da mediação, o evolucionismo peirciano traz respostas sobre sua origem, e esclarece que, por esse viés, todas as faculdades cognitivas derivam de processos naturais.

Reconhecendo-se que nosso conhecimento do mundo transcorre evolutivamente, pode-se também dizer que aquele portão de entrada da experiência é bastante mais amplo, impregnado pelas “possibilidades indefinidas” da generalidade de um *continuum* entre o caráter de idealidade da natureza e a mente do homem. As palavras *idealidade e mente* designam aqui, novamente, uma unidade, pois a “Terceiridade verte-se sobre nós através de todas as avenidas dos sentidos”. (IBRI, 2006, p. 14)

Ibri (2002) explica que Peirce recusa - sob o ponto de vista de uma heurística, ou lógica da Abdução – quaisquer esquemas lógicos que gerem autocontrole na formação de nova hipótese, a qual gera novo corpo de signos que constituem uma nova teoria mediadora. A mente humana requer liberdade para conjecturar, para criar, não obstante essa liberdade se dê ante um repertório de signos que possam vir a assumir novas configurações. Essa unidade sintética se dá na experiência de Primeiridade, e implica a suspensão do juízo pela “certeza de que o todo somente aparece ao abandonarmos as operações do espírito que fragmentam a consciência, tornando-a comparativa e judicativa e, por essa razão, inserida na temporalidade” (IBRI, 2002, p. 51). O repouso heurístico do espírito requer esse afastar-se do tempo, para engendrar novas formas sígnicas, com total liberdade. De acordo com Ibri (2002, p. 51):

A unidade de consciência constituída pela mera contemplação de qualidades se dá em um hiato de tempo, em que a consciência nada compara porque não julga e, ao não fazê-lo, abdica de seu papel mediador e preditivo que permanentemente a tensiona para o futuro, conforme anteriormente já se observou. Assim, passado e futuro estão banidos daquela experiência, e não por outra razão Peirce a entende como pura presentidade. Ora, essa presentidade pura nada mais é, em verdade, que um hiato no tempo da consciência, uma totalidade de qualidades reunidas em sua unidade na mente daquele que a experiencia. Novos signos serão criados sob esse estado da mente, como combinações novas de um elenco de representações disponíveis. Dá-se, por esse viés, o fundamento da abdução, o argumento originário de criação de novas hipóteses explicativas cujo caráter sintético se dá sob a liberdade da primeiridade, gerando novas formas de terceiraidade.

Com relação às atividades do juízo, estas se encontram na percepção, pois são inteiramente sensíveis, sendo o sentimento – substrato de síntese da Abdução - originariamente cognitivo. Somente a Abdução pode ampliar o conhecimento, pela formulação das hipóteses, enquanto a Indução vai da parte, do particular, para o todo de um conjunto de casos.

Como visto no Pragmatismo, toda busca de conhecimento se dá a partir de algo que aparece surpreendentemente, que não se conforma com as expectativas e que interrompe um hábito. A partir da investigação científica, ou de qualquer outra natureza, é possível examinar detalhadamente tal fenômeno e imaginar alguma hipótese que possa explicá-lo. O primeiro passo, segundo Peirce, é imaginar hipóteses, sendo a hipótese a única inferência dotada de potência heurística originária. A partir dela, pode-se deduzir certas conclusões, que serão testadas indutivamente, tornando possível descartar as conclusões que não descrevam os

fatos de forma correta. A validade da Abdução se dá, desse modo, pela avaliação empírica, num processo que mescla as duas inferências: a Abdução, quando se imagina a hipótese, e a Indução, quando a testa. Ao final, se chega a uma explicação que mostra o fenômeno como a conclusão de um silogismo dedutivo – o que torna o pragmatismo o método lógico da abdução, ou seja, quando uma hipótese é constatada de fato pela experiência prática. A Dedução estabelece raciocínios prováveis; a Indução, raciocínios necessários; a Abdução, a delimitação de hipóteses relativa às condutas futuras dos fatos. Peirce afirma que todas as ideias da ciência ocorreram por meio da Abdução e toda Abdução começa com um fato surpreendente, com alguma regularidade inesperada, imprevista. Ela age como uma retrodução, ou seja, parte do consequente para o antecedente, isto é, dos fatos para a hipótese – uma conclusão lógica da consequência para uma premissa ainda desconhecida com estatuto de explicação hipotética para tornar o fato inteligível.

Peirce propôs uma lógica da Abdução, que é uma regra para determinar se as hipóteses podem servir para descrever os fatos de forma geral e, então, servir de guia para orientação de conduta futura, sendo que uma restringe a outra, de modo que a hipótese deva corresponder aos fatos - o que torna inadmissível qualquer resquício de sentido, ou algo como a “coisa-em-si”, que está além da experiência possível. Isso explica o porquê de nenhuma teoria ou constatação da ciência vir do nada, pois conhecer também significa reconhecer e é no confronto com o surpreendente que se dão as modificações, as reestruturações de teorias existentes ou a invenção de novas teorias.

Segundo Ibri (2006, p. 2), o idealismo de Peirce indiferencia as naturezas de sujeito e objeto e “gera de si um substrato eminentemente sintético, oriundo de uma unidade originária entre os mundos interior e exterior”, onde se define, fenomenologicamente, a categoria da Primeiridade. Isso abre caminhos alternativos para os pressupostos transcendentais da epistemologia, e “permite que a conaturalidade substancial entre representação e objeto não necessite de uma subjetividade constituidora”. É nessa ambientação de liberdade própria da Primeiridade que as ideias se associam, sendo que nenhuma regra de início é condicionante ou se interpõe. (IBRI, 2006). Na Primeiridade, evidenciam-se as qualidades em sua diversidade; na Segundidade, destaca-se a existência das coisas em suas particularidades; na Terceiridade, se relacionam Primeiridade e Segundidade, e as qualidades das coisas se ordenam, numa permanência e

regularidade. De acordo com Ibri¹⁶, “A ausência de propósito do primeiro universo permite que a contemplação e o livre fluxo de ideias se façam incondicionalmente, em que, de início, se destaca uma qualidade puramente estética”. Não obstante inexistentem regras para ocorrência da síntese, existe, segundo Ibri (2006), um princípio aglutinador que garante a associação das ideias num contínuo, dado pela doutrina do Agapismo¹⁷. Em alguma condição vaga em que a mente se encontra, reside uma ideia que posteriormente irá se tornar uma inferência, que só será assim definida pela Dedução, que a explica, e pela Indução, que a avalia (IBRI, 2006). Portanto, explica Ibri (2006), a conclusão já estava na condição indefinida da ideia.

Na relação entre a mente cognoscente e o objeto há um momento perceptivo que ocorre no intervalo de tempo em que não existe o autocontrole¹⁸. A partir da teoria da percepção judicativa de Peirce, em que o juízo perceptivo é o primeiro juízo de uma pessoa com relação a um objeto que se lhe apresenta aos sentidos – as primeiras premissas dos raciocínios “que não podem ser colocados em questão, pois estão fora do autocontrole”. Essa percepção judicativa está associada à Abdução e em sua teoria, Peirce criou “proposições cotarias” que visam a afiar a máxima pragmática, quais sejam: “nada há no intelecto que não tenha passado pelos sentidos”, “os juízos perceptivos contêm elementos gerais”, e “a inferência abdutiva transforma-se gradativamente em juízo perceptivo, sem qualquer nítida demarcação entre eles” (IBRI, 2006, p. 11). Isso demonstra, segundo Ibri, uma continuidade entre percepção e Abdução, de modo que, segundo Ibri¹⁹:

O juízo perceptivo deve efetivamente conter elementos gerais, naquela fronteira indefinida entre o descritivo e o interpretativo que, em outros termos, transfere-se para as relações entre percepção e abdução, não se impedindo de dizer que “a percepção é interpretativa”.

Nesse caso, se faz necessário um repertório de signos capazes de se associar ao sistema de perceptos para um juízo, pois somente se percebe aquilo a que se está preparado para interpretar. E como, segundo Ibri (2006), a Terceiridade tem estatuto ontológico, toda a generalidade apreendida perceptivamente, ou seja, a Terceiridade

¹⁶ Ibid., p. 4.

¹⁷ Doutrina operativa do amor fraterno sobre a Evolução, desenvolvida por Peirce em 1893, em “O Amor Evolutivo” (CP 6.287-317), que corresponde ao terceiro olhar de sua lógica pragmatista, definida como “evolução por amor criativo”. Refere-se ao modelo evolutivo sintetizado na criatividade e na legibilidade, que sugere um objetivo a todo o processo cósmico.

¹⁸ Ibid., p. 11.

¹⁹ Ibid., p. 12.

que existe nos particulares, torna os juízos perceptivos de caráter geral. Isso indica que não há nenhuma cisão entre razão e sentidos e que, à vista de o conhecimento transcorrer de modo evolucionista, a experiência consiste numa “porta de entrada” muito ampla, caracterizada, por infinitas possibilidades, “da generalidade de um *continuum* entre o caráter de idealidade da natureza e a mente do homem” (IBRI, 2006, p. 14). Segue abaixo uma figura que ilustra a estrutura triádica das inferências de raciocínio:

Figura 8 - Esquema da abdução

Fonte: elaborada pela autora da presente tese.

Diante dessa explanação acerca da Abdução e, voltando à Abordagem Triangular, pode-se vislumbrar alguns pontos muito esclarecedores para a sua epistemologia. Se, como afirmou Peirce, só é possível perceber aquilo que se está preparado para interpretar, a Abordagem Triangular torna-se um poderoso instrumento para a constituição de repertório imagético, de repertório de informações que fazem parte do contexto histórico, social, cultural etc., aos quais os alunos têm acesso, para que possam preencher suas mentes de signos, em busca de possíveis hipóteses. A arte traz o surpreendente, o novo, o inesperado e provoca nos alunos, ou num espectador qualquer, a vontade de alcançar conclusões e entendimentos. A arte estimula a imaginação e a ressignificação, e sua inclusão numa sala de aula é fundamental para o exercício da contemplação, da interpretação e da criatividade. Todos os signos apreendidos pelos alunos por meio da arte também podem se transformar em hipóteses em qualquer outra disciplina, promovendo a

interdisciplinaridade. É na contemplação que se tem o primeiro contato com o surpreendente, com o novo e o inesperado. A contemplação é necessária para a percepção e para a interpretação e, conseqüentemente, para a cognição. Assim, se inicia o processo de aprendizagem por meio da arte e, para tanto, levar a imagem e o contexto para a sala de aula são peças chave para se iniciar esse processo. Cabe ressaltar que o “novo” trazido pela arte numa contemplação não se restringe a um estilo ou gênero artístico, mas abrange qualquer forma de arte. Desse modo, a experiência estética não está condicionada aos “padrões de beleza” clássicos. A arte contemporânea, por exemplo, é a que mais surpreende, pois trabalha com o novo, o inesperado, e sua atuação é forte na constituição de novas crenças e hábitos.

No fazer artístico, também há o exercício de imaginação e da inferência da Abdução, pois novas ideias surgem a partir das preexistentes, que foram assimiladas pela leitura de imagens e pelo contexto compartilhado.

Segundo Barbosa (2007, p. 16):

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada.

Isso pode muito bem ser explicado pelo Pragmatismo de Peirce, pois, como todo conhecimento se dá a partir de algo que aparece surpreendentemente, conclui-se o quanto a arte pode contribuir para o conhecimento e a formação de novas crenças e hábitos de conduta. A arte mostra o mundo e a natureza de forma inusitada, pois faz destacar aquelas “coisas sem nome” que os impregnam, ao passo que enriquecem com repertório sógnico as mentes interpretantes. Ler uma imagem pressupõe uma contemplação, uma experiência estética que decorre daquele “hiato no tempo” provocado pela aparição de algo surpreendente. Para ler uma obra de arte, primeiramente é preciso “desler”, despir-se de todas as convenções e crenças que engessam as mentes e reprimem a imaginação. A Abordagem Triangular trabalha com a liberdade, com a possibilidade e com a diversidade, pois, ao não impor regras a seguir, incita o aluno a conhecer o outro e, ao mesmo tempo, se autoconhecer. Ela promove o diálogo entre sujeito e objeto a partir do “ler” e do “fazer”, ao mesmo tempo em que dá amparo ao conhecimento do “contexto”. No “fazer”, uma ideia que surgiu por meio da Abdução é trazida ao mundo por meio da experiência. Porém, como é da

natureza da arte a total liberdade, às vezes o resultado prático da ideia, numa obra de arte, pode tomar outros rumos e fugir da ideia inicial. Esse resultado diferenciado também promove outra experiência estética, inclusive para quem realiza a obra, pois lhe traz novos signos, que podem gerar novas ideias. Uma Dedução, em referência à arte, também reside no campo hipotético das possibilidades. Segundo Ibri²⁰ :

As inferências dedutivas em arte são baseadas em “quase-necessidade”. Exemplarmente, examinar as características presentes em uma obra e identificar índices de pertencimento a uma certa escola de arte. Mas nessa suposta “dedução” permanece uma forte presença da hipótese, ou seja, de possibilidade indeterminada.

No caso da Indução, conforme aponta Ibri²¹, ocorre uma generalização a partir da experiência e, quando se fala em arte, seria a formação das escolas de arte a partir de características comuns que as fazem ser reunidas em classes.

No esquema abaixo, pode-se observar como se dá a inter-relação dos três elementos “ler”, “fazer”, contextualizar”, com a aplicação da Abordagem Triangular na arte-educação.

Figura 9 - Esquema da interrelação ler-fazer-contextualizar e a cognição

Fonte: elaborada pela autora da presente tese.

²⁰ Reprodução de diálogo comigo.

²¹ Conforme diálogo comigo.

Caso a aplicação o processo da Abordagem Triangular se inicie com a leitura de imagem, está-se num primeiro momento, chamado de contemplação, o “hiato no tempo”, ou seja, a experiência estética que se dá tanto na situação de maravilhamento com a obra, na experiência de Primeiridade, como quando há o choque, ou o impacto, que são próprios da Segundidade. De acordo com Ibri²²

O choque diante de uma obra é uma experiência de segundidade no plano dos signos, não dos objetos reais. Essa experiência irá mobilizar a primeiridade que ela traz em si, a saber, o sentimento nela implicado. Não irá mobilizar mediações necessárias a uma ação solucionadora de um fato bruto, remetendo a experiência à terceira categoria, mas trará um recorte de mundo possível onde a arte recolhe dele o que uma descrição meramente lógica não poderia fazer. Portanto, uma tragédia não nos faz mergulhar numa serena contemplação de qualidades de sentimento, mas destaca dela seu aspecto sensitivo que é, sem si mesmo, também, da natureza dos sentimentos. O sentimento de trágico é tão totalizante quanto o de despersonalização da unidade serena de uma contemplação. O primeiro nos remete a mundos possíveis, onde a arte tem um papel importante complementar. O segundo nos retira do mundo da segundidade e nos leva a algum tipo de infinito genético.

Num segundo momento, quando a mente passa a acionar os signos que já haviam sido aprendidos por meio do repertório imagético e do contexto, ocorre a Abdução, num ato de introvisão, quando se conectam os elementos da hipótese que, embora já estivessem na mente interpretante, surgem numa nova configuração, pois se associam a um sistema de perceptos para um juízo, como uma ideia nova. Essa nova ideia pode ser considerada uma metáfora. Se somente a Abdução pode ampliar o conhecimento e, sendo a arte uma promovedora da Abdução por trabalhar com o novo, o inesperado, o surpreendente, pode-se entender o quanto a arte é fundamental para o aprendizado, para a educação e para a evolução, a partir da ruptura de crenças antigas, associadas à criação de novas crenças.

Com essa ideia ou hipótese formada, o aluno vai experimentar o “fazer” artístico, trazendo essa ideia para o mundo em sua criação, que, posteriormente, será discutida e contextualizada. Dessa criação surgirão novas ideias, novos signos, pois na arte só há possibilidades de ser. O aluno passa, então, a ler a própria obra, alcançando novas conexões e ressignificações.

Caso o exercício comece pelo fazer, a ideia parte do contexto e do repertório sógnico que já possui. O simples fazer, sem a contextualização e sem a leitura de

²² Reprodução de diálogo comigo.

imagem, não tem o mesmo potencial para a Abdução e para o conhecimento, pois, no caso, há escassez de signos para serem reconfigurados. O fazer como cópia é ainda pior, pois nesse caso nem há Abdução, apenas um desenvolvimento de habilidade técnica. Na Abordagem Triangular a semiose vai além, inclusive para outras disciplinas, pois, se a Abdução promove o conhecimento, o aluno se torna mais inteligente para entender assuntos de qualquer outra área, pois aprende a generalizar, além de se autoconhecer – o que é fundamental para se programar um futuro, já que o Pragmatismo, ao contrário do Empirismo, entende a experiência como abertura para o futuro, como possibilidade de fundamentar uma previsão. Na concorrência pensamento/ação, o pensamento prevalece e tem um significado preditivo; a ação é apenas o lado exterior e singular dele. A percepção está inserida em ambos: “os elementos de todo conceito entram, no pensamento lógico, pelos portões da percepção e saem pelos portões da ação intencional” (CP 5.212).

Como já visto, a metáfora corresponde, na semiótica peirciana, ao último estágio do ícone, o hipoícone, que também é dividido em três tipos: a imagem, o diagrama e a metáfora, sendo esta última agrupada em paráfrase, citação e referência alegórica. No caso da metáfora, pode ser considerada a representação do caráter representativo de um signo, ou seja, ela representa aquilo que o signo possa vir a representar, ainda que hipoteticamente. Como é hipoícone de Terceiridade, ela está na categoria da cognição, da generalização, do tempo decorrido, e é alcançada por meio da Abdução. Entender uma metáfora significa, por esse viés, ter uma inferência abdutiva, um novo conhecimento, uma nova ideia de algo que somente existe no mundo das possibilidades, da liberdade, das hipóteses. No entanto, ela é cognitiva, pois mostra o mundo sob novas propriedades e inter-relaciona conhecimentos e signos preexistentes numa mente interpretante.

Para Hausmann (1989), as metáforas não apenas revelam similaridades, mas também podem criá-las, oferecendo “insights” cognitivos que são únicos, com condições que vão além da linguagem verbal. Se a metáfora apenas revelasse similaridades, seria, para Hausmann, uma metáfora congelada, pois desse modo se estaria colocando a metáfora apenas numa relação entre dois sentidos. Porém, a metáfora é criativa e gera novas significações, pois se apagam os sentidos literais entre os objetos similares, dando-se lugar a um novo objeto.

Segundo o filósofo Arthur Danto (2005), as metáforas acionam um determinado movimento na mente, mas esse estímulo é ineficaz ou simplesmente

incompreensível se o indivíduo não tem conhecimento suficiente para apreendê-las. Portanto, vê-se novamente a importância do contexto na compreensão da obra de arte. Danto afirma que a metáfora promove a transfiguração do objeto comum em objeto de arte, pois o mostra sob novos atributos. “Dessa maneira, a obra de arte é constituída como uma representação transfiguradora e não como uma representação *tout court* [...]. Compreender a obra de arte significa entender a metáfora que ela sempre contém”. (DANTO, 2005, p. 252).

No próximo capítulo, se aprofundará o tema da metáfora com teorias que demonstram seu potencial cognitivo para, no terceiro capítulo, serem aplicadas por meio da Abordagem Triangular, a exemplo do que ocorrera em trabalho realizado junto à UFMS. Segue abaixo um esquema ilustrativo da metáfora:

3.CAPÍTULO 2

A maior riqueza do homem é a sua
incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou —
eu não aceito.
Não aguento ser apenas um sujeito que
abre
portas, que puxa válvulas,
que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora,
que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai.
Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem
usando borboletas.

(Manoel de Barros)

METÁFORAS E COGNIÇÃO

3.1. A produção de sentidos como um processo cognitivo e cultural

Desde Aristóteles até as teorias cognitivas atuais há estudos e teorias sobre a metáfora. Segundo o filósofo, a metáfora consistia em “transportar para uma coisa o nome de outra, ou do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou da espécie de uma para a espécie de outra, ou por analogia” (Aristóteles, 1991, p. 273, apud SPERANDIO, 2015, p. 7). Embora alguns teóricos afirmem que Aristóteles considerava a metáfora apenas como figura de linguagem - um desvio do discurso sem valor cognitivo - para Mahon (1999, apud SPERANDIO, 2015), o filósofo foi muito além, pois acredita que Aristóteles

[...] reconheceu o valor cognitivo da metáfora ao afirmar que são inteligíveis e dizem verdades sobre o mundo; como também seu valor pedagógico, nos possibilitando compreender coisas previamente não compreendidas, tornando possível novos aprendizados por meio de novas conexões

Pode-se dizer que a metáfora é um mecanismo que surge para ressignificar a realidade, sendo preciso, para tanto, ampliar o sentido metafórico além da palavra e da sentença para o contexto sociocultural intrínseco na metáfora utilizada. A teoria da transferência, uma das mais antigas teorias da metáfora, é principalmente associada a Aristóteles, que definiu a metáfora, repita-se, como sendo uma transferência de termo de uma coisa para outra, podendo ser de espécie para gênero, espécie para espécie, ou por analogia. Há, no entanto, algumas dúvidas acerca do que Aristóteles quis dizer com a metáfora, se em termos de substantivo ou de conceito. Segundo Ricoeur e Warren Sibles (apud OJHA, 2013), Aristóteles caracterizou a metáfora como um substantivo. Porém, Ojha (2013) afirma que, se examinada cuidadosamente a obra de Aristóteles, pode-se perceber que existem evidências de que ele caracterizou a metáfora em termos de conceitos, ou de ideias. Ojha (2013) cita, em sua tese, mais um caminho em que a metáfora pode ser empregada, além da analogia e da transferência, qual seja, o da aplicação de um termo alienígena e, em seguida, negar um de seus atributos, sugerindo que a ideia por trás da enunciação é metafórica. Ojha (2013, p. 9) cita como exemplo a expressão “o escudo é a taça de Ares”. No caso, taça e escudo somente seriam intercambiáveis dado ao fato de ambos serem objetos côncavos, pois nada mais há em comum, o que não explica a metáfora. Porém, o

interesse da metáfora reside não no fato dos termos terem algo em comum, mas pela diferença existente entre eles. Escudo é um instrumento de defesa e batalha, enquanto taça, de prazer e embriaguez. Indo mais a fundo, pode-se entender que o que embriaga e dá prazer a Ares, deus da guerra, são as batalhas. Desse modo, o escudo de Ares seria sua taça, ou seja, o que lhe dá prazer. Ao contrário, ao se referir a Dionísio, que é deus da paz e alegria, têm-se a metáfora “a taça é o escudo de Dionísio. No caso, Dionísio precisa do vinho para se manter vivo, o que justifica a taça ser seu escudo. Pode-se perceber que, para que se entenda a metáfora é preciso conhecimento, contexto, pois ela permite uma série de inferências.

Já a teoria comparativa da metáfora, bastante influente no passado, diz que a compreensão da metáfora depende da comparação de ambos os termos da metáfora para se encontrarem características comuns. Essa teoria considera a metáfora um simples símile implícito e baseia-se em dois conceitos-chave: a transferência – que significa que os recursos são atribuídos a partir de um termo para outro - e a semelhança entre os dois termos de uma metáfora (OJHA, 2013).

Para Ojha (2013), a teoria da comparação sugere a existência de dois mecanismos psicológicos, sendo o primeiro o ato de encontrar uma categoria comum para o alvo e a fonte, e o segundo, os termos que ativam conjuntos de recursos fixos com características idênticas, que devem ser encontradas para se interpretar uma metáfora. Há vários outros estudos experimentais sobre esse tipo de percepção por similaridade, mas compartilham características aproximadas. Ojha não foi a fundo nesse tipo de metáforas em seu estudo, tendo em vista que, para ela, o contexto exerce papel importante na compreensão da metáfora.

Uma das teorias dominantes da metáfora é a teoria interacional (Richards, 1936; Max Black, 1962, 1979), que defende que tanto a similaridade quanto a dissimilaridade são importantes para o processamento da metáfora, a partir de duas alegações centrais: na primeira afirma que a metáfora tem um conteúdo cognitivo irreduzível e, na segunda, que esse conteúdo cognitivo é produzido pela interação de diferentes sistemas cognitivos. (OJHA, 2013).

Segundo Ojha (2013), Black considerou os dois componentes de uma metáfora como sistemas, ao invés de palavras ou frases isoladas, que subentendem o conhecimento geral e as crenças do indivíduo sobre esse assunto. Para tanto, utilizou uma metáfora de filtro para exemplificar como as associações comuns do sujeito subsidiário organizam o assunto principal.

Já Ortony (1979) propôs uma visão de interação moderada, que também envolve semelhanças entre relações e não entre objetos em si, o que possibilitou uma abertura na possibilidade de relações e compartilhamentos de recursos simples, sobretudo porque algumas analogias são literais e outras não.

Indurkha (1992), por sua vez, propôs uma teoria que utiliza a fusão de visões interacionistas e cognitivistas. Segundo Ojha (2013):

Ele vê a metáfora como uma interação de uma rede conceitual (a fonte) com outra rede conceitual (o alvo), onde alguns conceitos da fonte mantêm suas interpretações, enquanto outros exigem uma forma não convencional ou "metafórica" de interpretação. De acordo com Indurkha, um ser cognitivo transcende os limites de domínios de origem e de destino através do seu sistema de motores sensoriais. Sua visão é que o mundo percebido é uma abstração, realizado diferentemente por diferentes sistemas cognitivos, o que de certa forma também explica a existência de novas metáforas e suas múltiplas interpretações.

Ojha (2013) considera a teoria da interação bastante relevante para seu estudo, pois reconhece a possibilidade do surgimento de novos recursos durante a compreensão da metáfora, porque, de um lado, não estão relacionados ao destino ou à fonte, diretamente, e, de outro, porque a metáfora é um processo em que um agente cognitivo interage com um estímulo e o interpreta literalmente ou metaforicamente. Para Ojha, qualquer imagem pode ser interpretada literal ou metaforicamente num determinado contexto, e o que torna isso possível é a interação.

3.2. A Teoria da Metáfora Conceitual

Com o livro *Metaphor We live By*, de Lakoff e Johnson (1980), iniciou-se um programa inovador de pesquisa, que estabeleceu uma ruptura paradigmática que, ao contrário do enfoque objetivista da tradição retórica, atribuiu à metáfora um status epistemológico. A metáfora, que antes era considerada um fenômeno de linguagem, ou ornamento artístico apenas, passou a ter valor cognitivo. Para os autores Lakoff e Johnson (2002), essa visão retórica da metáfora é derivada do mito do objetivismo que dominou a cultura e as correntes da filosofia ocidental, como o Racionalismo, o Cartesianismo, o Empirismo, a Filosofia Kantiana, o Positivismo Lógico etc., todas elas afirmando ser possível o acesso às verdades absolutas.

Efland (2002) explica que a filosofia do positivismo é uma teoria filosófica do significado identificado como objetivismo, a qual pressupõe que os significados dos

símbolos utilizados no pensamento ou na linguagem provêm unicamente da capacidade de representar objetos, pessoas, propriedades e suas conexões. Esses símbolos representam o mundo e são conceitos “desencarnados”, pois não estão na mente do indivíduo que os experimenta. O simbólico possui natureza geral e abstrata, o que o torna compartilhável. Para Efland (2002), o uso metafórico ou figurado da linguagem pode ter valor ornamental, mas envolve “cruzamentos de categorias” que não existem objetivamente no mundo (JOHNSON, 1987). O caráter simbólico da maioria das obras de arte, no entanto, não se limita à representação, mas são expressivos e transcendem a representação. Para Efland (2002), essas suposições objetivistas tendem a permear as ciências cognitivas, o que torna o pensamento semelhante à computação, num processo governado pelas convenções da lógica e da gramática. O novo paradigma proposto por Lakoff e Johnson era considerado impossível diante da corrente lógico-positivista, pois o positivismo – corrente filosófica que surgiu na França no começo do século XIX, tendo como principais idealizadores Augusto Comte e John Stuart Mill – defende a ideia de que o conhecimento científico é a única forma de pensamento verdadeiro, e que a única maneira de se afirmar que uma teoria está correta é por meio da comprovação por métodos científicos válidos.

O pensamento positivista também influenciou sobremaneira a Arte-Educação do Brasil, como explicou a arte-educadora Ana Mae Barbosa, em seu livro *Arte-educação no Brasil* (2016). Segundo a autora, após proclamada a república no Brasil, os positivistas propuseram uma mudança radical em instituições, como a militar, a política, a religiosa e a educacional, com a finalidade de consolidar o novo regime. Essa mentalidade positivista, originária de um grupo de estudantes brasileiros formados em Bruxelas e penetrada pela Filosofia Matemática, foi encarnada na figura de Benjamin Constant, que era ministro do recém-criado Ministério da Instrução, Correio e Telégrafo (65). De acordo com Barbosa (2016), coube a ele elaborar a primeira reforma educacional republicana, denominada Reforma Benjamin Constant (aprovada em 22/11/1890, pelo decreto –lei 1075), atingindo todas as instituições de ensino. Explica a autora (2016, p. 66)

Foi na reorganização da Escola Normal do Distrito Federal e do Colégio Pedro II - que passou a chamar Ginásio Nacional, e ser modelo (como no projeto de Rui) para todo o ensino secundário no Brasil – que as ideias positivistas alcançaram maior grau de influência.

Segundo Barbosa (2016), a Academia Imperial de Belas-Artes conseguiu neutralizar essa influência na Reforma republicana e sobreviveu, embora os positivistas propusessem sua extinção, graças à reforma promulgada em dezembro de 1890. Apesar de os liberalistas ganharem a reforma, os positivistas aderiram a ela e inseriram na escola aquele sentido de ordem e disciplina, acentuando o imobilismo e a “sacralização dos aspectos passageiros” (BARBOSA, 2016, p. 66). Benjamin Constant não deu a mesma e devida importância à arte, como o fez Augusto Comte, que, não obstante positivista, valorizava as funções humanizantes da arte, reconhecendo uma conexão entre os gênios estético e científico.

Explica Barbosa, (2016, p. 67):

A leitura atenta do projeto dos positivistas esclarece-nos acerca dos objetivos que enfatizavam para a introdução do ensino da Arte nas escolas primárias e secundárias, e que concluímos ser principalmente a regeneração do povo através de um instrumento que lhes educasse a mente. O aperfeiçoamento intelectual era considerado a condição precípua para o progresso social e político, assim como a crise moral era considerada por eles como reflexo da crise intelectual.

A arte era encarada como um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio desde que, ensinada através do método positivo, subordinasse a imaginação à observação identificando as leis que regem a forma.

O ensino artístico foi determinado pelo excessivo intelectualismo e anti-individualismo, sendo mesmo denominador comum entre as práticas artísticas influenciadas pelo positivismo e neoclassicismo, em que o conteúdo da Geometria Prática era vinculado ao estudo dos conceitos de linha, figuras e sólidos geométricos e ao traçado preciso com o uso de instrumentos, enfatizando-se o conceito e não o traçado, que era encarado como demonstração do saber teórico.

Explica Barbosa (2016) que o positivismo orientou-se em direção a uma metodologia realista, especialmente no ensino superior, enquanto que o liberalismo de Rui Barbosa orientou-se rumo à metodologia romântica. Para a arte-educadora, o realismo, no entanto, estava envolvido numa atmosfera mística – resultado de um romantismo generalizado. Uma articulação entre ambas as correntes foi tentada no ensino secundário e primário, principalmente no período de 1901 e 1910.

Efland (2002) afirma que é chegada a hora de desfazer os danos causados pelos preconceitos do passado e olhar para os estudos mais recentes sobre a mente e a inteligência humana, assim como sobre o modo como se relacionam, com a finalidade de identificar razões para o ensino das artes numa visão de educação geral

que objective expandir o desenvolvimento positivo. As artes, segundo o autor (2002), são vistas como um prazer, um tempero da vida, e não como uma necessidade acadêmica, e salienta que é preciso mudar essa concepção para que se compreenda o quanto a atividade educacional nas artes visuais pode contribuir para o desenvolvimento global da mente e das habilidades cognitivas, por meio dos esforços do indivíduo para criar, entender e interpretar obras de arte.

Para Efland (2002), as obras de arte são fontes de revelações poderosas sobre a cultura local e as culturas dos outros povos e de outros tempos históricos, apesar de serem consideradas por muitas escolas que fazem parte de um mundo de coisas preciosas, protegidas do mundo real em museus. É preciso, no entanto, capacitar os alunos a formarem conexões com essas obras, tanto de artistas locais quanto de artistas de outras culturas, bem como conhecer o contexto sob o qual o artista viveu e trabalhou, pois, para o autor, para se compreender o mundo social humano é preciso recorrer às artes que fazem parte desse mundo.

A partir da década de 1970 houve então uma mudança paradigmática, que pôs em xeque o pressuposto fundamental do objetivismo, que considerava a cognição como resultado de uma construção mental que ultrapassa a informação dada e se revela a partir da interação dessa informação com o contexto em que está inserida, acrescentando a isso o conhecimento preexistente do sujeito conhecedor (ORTONY, 1993). A partir dessa mudança, o valor cognitivo da metáfora passou a ser reconhecido e se transformou num ponto de interesse de estudo das ciências da linguagem e da psicologia cognitiva. Desse modo, a metáfora deixou de ser considerada simples figura de linguagem.

Em seu estudo, os autores Lakoff e Johnson (1980), seguindo o trabalho de Reddy – sobre a metáfora do canal²³ - utilizaram a análise de expressões linguísticas e depreenderam um sistema conceitual metafórico subtendido na linguagem, que intervém em nosso pensamento e ação. Dessa forma, o que antes era percebido

²³ Reddy organizou as metáforas em quatro categorias: na primeira, a metáfora funciona com o um canal, que transfere pensamentos de uma pessoa a outra, corporeamente; na segunda, as pessoas inserem seus pensamentos e sentimentos nas palavras, por meio da fala e da escrita; na terceira, é por meio das palavras que se realiza a transferência de sentimentos e pensamentos; e na quarta, as pessoas extraem das palavras os pensamentos e sentimentos, quando ouvem e leem. Para os autores Lakoff e Johnson, essa é uma forma nociva, congelada e automatizada de se pensar a comunicação, em que as pessoas pensam e interagem sem ter consciência, sem ter sentido. No entanto, reconhecem a relevância deste trabalho por demonstrar que a metáfora faz parte da linguagem cotidiana e por ser componente essencial do modo de se conceituar o mundo, o se que demonstrou por meio de análise linguística rigorosa (LAKOFF e JOHNSON, 2002).

apenas como expressões linguísticas individuais, era regido por generalizações, por eles chamadas de metáforas conceituais ou conceitos metafóricos. A metáfora do canal passou a ser considerada pelos autores como uma metáfora complexa, ou seja, há uma rede de metáforas conceituais (que eles representaram por letras maiúsculas), que são manifestadas nos enunciados (letras minúsculas), como por exemplo:

MENTE É UM RECIPIENTE

Não consigo *tirar* essa música da cabeça

Sua cabeça *está recheada* de ideias interessantes

Será que vou conseguir *enfiar* essas estatísticas na tua cabeça?

Esse sistema metafórico fez cair por terra uma série de dicotomias objetivistas, como mente/corpo, razão/emoção, começando pela distinção literal/metafórico, por demonstrarem que os enunciados da linguagem cotidiana, em grande parte, são metafóricos, limitando o literal apenas aos conceitos que não são compreendidos por meio da metáfora conceitual. A figura passou a ser fenômeno central da linguagem e do pensamento, onipresente em todos os tipos de linguagem, inclusive na científica.

Se na tradição anterior a ciência se fazia com o literal, ou seja, só podíamos compreender o mundo por meio da linguagem literal, Lakoff e Johnson mostram que compreendemos o mundo por meio de metáforas, pois muitos conceitos básicos, como tempo, quantidade, estado, ação etc., além de conceitos emocionais, como amor e raiva, são compreendidos metaforicamente. Isso vem mostrar o importante papel que a metáfora tem na compreensão do mundo, da cultura e de nós mesmos. Desse modo, a teoria de Lakoff e Johnson, ao atribuir à metáfora um importante papel cognitivo, contribuiu decisivamente para consolidar ideias de autores como Hesse e Kuhn, que defendiam a ideia de que a metáfora e o raciocínio analógico desempenham um importante papel na atividade científica. Como consequência, as ideias objetivistas de que a ciência se faz com a razão e o literal; e a poesia, com a imaginação e a metáfora perdeu a validade. Aliás, Lakoff e Johnson também argumentam que a metáfora une razão e imaginação, isto é, é uma racionalidade imaginativa, essencial tanto para a ciência como para a literatura. (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p. 21-22).

Conforme explicam Lakoff e Johnson (2002), nossa atividade cotidiana é governada pelos mesmos conceitos que governam nosso intelecto, tendo em vista que estruturam nossa percepção, nosso comportamento e o modo como nos relacionamos com outras pessoas. Se esses conceitos fazem parte de um sistema metafórico, como afirmam os autores, pode-se afirmar que a metáfora está presente

no modo como pensamos, agimos e experienciamos o mundo, e pode ser acessada por meio da linguagem. Quando se experiencia uma coisa em termos de outra, ocorre um mapeamento sistemático entre dois domínios distintos. Um deles é o domínio-fonte, que constitui as fontes de inferência. O outro, o domínio-alvo, seria o ambiente em que as inferências se aplicam (SPERANDIO, 2015). Essa é a essência da metáfora conceitual, que foi demonstrada por Lakoff e Johnson pela metáfora conceitual TEMPO É DINHEIRO, em que, conforme nossa cultura, o tempo é um bem valioso. Essa metáfora conceitual se apresenta em algumas expressões metafóricas, como “*Você está desperdiçando meu tempo*”, “*Você está me fazendo perder tempo*”, “*Como você gasta seu tempo hoje em dia?*” “*Tenho investido muito tempo nela*” (LAKOFF e JOHNSON, 2002) etc. Os autores afirmam que esse conceito derivou da forma como o conceito de trabalho se desenvolveu na cultura ocidental moderna, em que se paga salário por hora, semana, mês ou ano; em que o trabalho é quantificado pelo tempo que toma – prática que não é comum em todas as culturas - pois há culturas em que o tempo não é pensado do mesmo modo - e que demonstra que compreendemos e experienciamos o tempo como algo que pode ser gasto, desperdiçado etc.

Lakoff e Johnson (2002) afirmam que, enquanto focalizamos um aspecto de um conceito em termos de outro, ao mesmo tempo encobrimos algum aspecto desse conceito. Desse modo, a estruturação metafórica é entendida como parcial e não total e pode ser expandida de algumas maneiras e não de outras.

Conforme afirma Lakoff e Johnson (2002), outro tipo de conceito metafórico denominado *metáforas orientacionais* não estruturam conceitos em termos de outros, mas organizam todo um sistema de conceitos em relação a outro, e tem a ver, em sua maioria, com a orientação espacial (para cima/para baixo, dentro/fora, frente/trás, em cima de/fora de, fundo/raso, central/periférico). Um exemplo de metáfora orientacional é FELIZ É PARA CIMA, que provém da base física em que postura caída corresponde a tristeza e depressão, enquanto que postura ereta corresponde a um estado emocional positivo, e que se apresenta em expressões metafóricas como “*Estou me sentindo para cima hoje*”, “*Aquilo levantou meu moral*”, “*Você está de alto astral*”, “*Estou me sentindo para baixo*” etc. (LAKOFF e JOHNSON, 2002).

Os autores afirmam que os conceitos fundamentais são em sua maior parte organizados em termos de uma ou mais metáforas de espacialização, sendo que cada uma delas apresenta uma sistematicidade interna que define um sistema coerente e

não um simples conjunto de casos isolados. Várias metáforas de espacialização são ligadas por um sistema externo, fazendo com que sejam coerentes entre si, de modo que BOM DIA É PRA CIMA é coerente com FELICIDADE É PARA CIMA, SAÚDE É PARA CIMA, VIDA É PARA CIMA etc. As metáforas de espacialização são construídas pela experiência física e cultural e a escolha de uma base física e social em detrimento de outra é coerente com o sistema geral. A espacialização é uma parte essencial dos conceitos e, nos casos de conceitos intelectuais puros, como na teoria científica, estes são quase sempre baseados em metáforas de base física e/ou cultural. Como as bases possíveis para as metáforas de espacialização são construídas pela experiência física e cultural, sua escolha varia de cultura para cultura, sendo difícil distinguir a base física da cultural numa metáfora, tendo em vista sua coerência cultural. A estrutura desses conceitos espaciais emerge da constante experiência espacial, pela interação com o meio ambiente físico.

Segundo os autores, “Os valores fundamentais de uma cultura serão coerentes com a estrutura metafórica dos conceitos fundamentais dessa cultura” (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p. 71). Porém, há muitos conflitos entre os valores e as metáforas relacionadas a eles, pois as coisas nunca são exatamente iguais e, para encontrar esses conflitos de valores, é preciso encontrar as prioridades a eles atribuídas e as metáforas utilizadas pelas subculturas nas quais se vive e nos valores pessoais de cada um. Além disso, há grupos que compartilham valores importantes que estão em conflito com os valores da cultura principal. Para os autores (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p. 74):

Os indivíduos, como os grupos, fixam prioridades diversas e definem o que é bom ou virtuoso para eles de diferentes maneiras. Nesse sentido eles são subgrupos de um grupo. Com relação ao que é importante para eles, seus sistemas de valores individuais são coerentes com as principais metáforas orientacionais da cultura dominante.

Outro tipo de metáforas conceituais são as *ontológicas*, que, segundo os autores, permitem selecionar partes da experiência e tratá-las como entidades discretas ou substâncias de uma espécie uniforme. “Usamos metáforas ontológicas para compreendermos eventos, ações, atividades e estados. Eventos e ações são metaforicamente conceptualizados como objetos, atividades como substâncias, estados como recipientes” (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p. 83). Nesse tipo de metáfora, compreende-se uma experiência em termos de objetos e substâncias, como

por exemplo, INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE, que se apresenta nas expressões metafórica “*A inflação está abaixando nosso padrão de vida*”, “*Precisamos combater a inflação*” etc. Essas metáforas permitem ao indivíduo lidar racionalmente com as experiências. Outro exemplo dos autores é MENTE É UMA MÁQUINA, que aparece nas expressões “*Ainda estamos remoendo a solução para essa equação*”, “*A minha mente simplesmente não está funcionando hoje*”.

As metáforas de recipientes provêm do fato de se experienciar o mundo como algo fora do corpo, como se todas as pessoas fossem recipientes com uma superfície demarcadora e uma orientação dentro-fora. Da mesma forma são concebidos os objetos, cômodos, casas, o meio-ambiente, um rio, uma cidade etc. O campo visual, que também é entendido como recipiente, é o que demarca um espaço e, conseqüentemente, define um recipiente”. A metáfora CAMPOS VISUAIS SÃO RECIPIENTES pode ser vista nas expressões “O navio está entrando no meu campo de visão”, “Ela está ao alcance da minha visão”, “Não há nada a vista”.

A personificação - em que objetos físicos são concebidos como pessoas – e a metonímia – em que se conceitualiza uma coisa por sua relação com outra, também são objeto de estudo do livro *Metaphors we live by* e que são recursos essenciais para se compreender conceitos.

Com a finalidade de compreender como nossa mente constrói as categorias utilizadas no acesso à linguagem, Lakoff abordou a metáfora como um dos modelos atuantes na estruturação de nossas experiências, em sua Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados (LAKOFF, 1987). Segundo Sperandio (2015, p. 10):

Para o autor, a categorização é possível apenas via um modelo cognitivo idealizado (MCI), responsável pela organização de todo conhecimento. Os modelos cognitivos são considerados idealizados por dois motivos: a) por não se adequarem necessária e perfeitamente ao mundo em decorrência de serem frutos do aparato cognitivo humano e da realidade; o que consta em um modelo cognitivo é determinado pelas necessidades, crenças, valores, etc.; e b) pela possibilidade de construção de diferentes modelos para a compreensão de uma determinada situação, sendo que esses modelos podem ser contraditórios entre si.

De acordo com Sperandio (2015), na reedição de *Metaphor we live by*, Lakoff e Johnson (2013) postulam que é preciso buscar uma nova metáfora para dar conta do aspecto criativo, pois que utilizaram metáfora emprestada da matemática na conceitualização da primeira metáfora conceitual, o que acarretou em mapeamentos entre domínios conceituais na abordagem dessas metáforas. Neste caso, os autores

abordaram a criação de entidades no domínio-alvo e elegeram a metáfora da projeção, com base na imagem de um projetor. Com a elaboração da Teoria Neural da Metáfora, em 1997, essa metáfora da projeção foi abandonada.

3.3. A Teoria Neural da Metáfora

Em 1988, Lakoff e Jerome Feldman, cofundadores, dentre outros, da teoria da computação neural, formaram o grupo NTL (Teoria Neural da Metáfora), em Berkeley. A Teoria Neural da Metáfora explica porque a metáfora conceitual existe, como acontecem os mapeamentos entre domínios, como o sistema de metáforas é fundamentado na experiência, como são construídas metáforas poéticas a partir de metáforas simples, como sistemas de pensamento matemático e filosófico são construídos a partir das metáforas conceituais, dentre muitas outras coisas.

Lakoff (2009) explica que o pensamento é físico e os conceitos que os compõem são fisicamente computados por estruturas cerebrais, sendo o raciocínio a ativação de certos grupos de neurônios no cérebro que receberam ativação prévia de outros grupos neuronais. Segundo o autor, a ligação entre o corpo e o cérebro é fundamental para o conceito de semântica em NTL, de modo que, logo que pensamos em realizar certos movimentos, os mesmos neurônios são ativados quando realmente se está realizando tais movimentos, pois esses “neurônios-espelhos” ocorrem em feixes de fibras que conectam o córtex pré-motor com o parietal. Esses mesmos neurônios também podem disparar quando se vê alguém realizando o movimento. Lakoff explica que só se pode imaginar aquilo que conhecemos, sendo toda a simulação mental incorporada na medida em que utiliza o mesmo substrato mental usado para a ação, percepção, emoção etc.

As inferências, segundo o autor, ocorrem quando a ativação de um nó significativo, ou mais, resulta na ativação de outro nó significativo. Também pode ocorrer a inibição dos disparos pós-sinápticos, pois não pensamos todos os pensamentos de uma vez, de modo que, enquanto um é ativado, o outro é inibido. Também acontece a inibição quando dois grupos neuronais se conectam num fluxo ativo de ions de carga oposta – ao que ele denomina “mútua inibição”, o que é exemplificado por Lakoff (2009) pela situação em que há dois modos de olhar para uma mesma circunstância – quando uma é ativada, a outra é inibida.

Quando os neurônios se ativam todos juntos, ocorre a ativação espalhada, ou disseminada. Segundo Lakoff (2009), isso ocorre quando dois grupos neuronais, A e B, são ativados concomitantemente, essa ativação é espalhada para fora ao longo do caminho de rede que os conecta – numa cadeia de pensamento. Essa disseminação fortalece as sinapses durante o aprendizado e se forma um circuito. Quanto mais A e B são disparados ao mesmo tempo, mais fortes são as sinapses que formam o circuito. É desse modo que as metáforas primárias são formadas (LAKOFF, 2009). Os circuitos neurais efetivamente ativam um mapa de uma parte do cérebro para outra, e são formados por ligações neurais que os formam ligando nós de um tipo de circuito para outros tipos de circuito. Lakoff chama de “nó gestáltico” à subcoleção de neurônios que forma um subcircuito dentro de um determinado circuito. Ele age como um guarda de trânsito que direciona a ativação de neurônios tanto de dentro de um circuito, como para fora do circuito, formando assim uma unidade computacional a partir do circuito maior do qual faz parte.

A Teoria Neural da Metáfora consiste numa nova forma de se conceber o processamento metafórico, feito em paralelo com o significado literal, que ativa o domínio-fonte e o contexto, que ativa o domínio-alvo, de modo que ambos os domínios são ativados e processados conjuntamente. De acordo com Sperandio (2015, p. 14):

Lakoff (2008) também expõe o que denomina de “sistema de melhor ajuste” (Best Fit System). Nesse sistema, temos a pressuposição de que, durante o processo mental, nosso cérebro realiza o máximo possível de integrações neurais e, dentre estas, seleciona as melhores adequações. Nessa hipótese, as metáforas complexas, que resultam da integração de metáforas primárias presentes em nosso sistema conceitual, são compreendidas mais facilmente do que as metáforas conceituais totalmente novas, uma vez que estas últimas envolvem integrações novas e aquelas fazem a conexão de circuitos já estabelecidos. O autor analisa esse raciocínio através da sentença “Meu trabalho é uma prisão”.

i) A prisão impossibilita a liberdade de movimento de alguém para destinações externas, produzindo, dessa forma, frustração e outras emoções negativas;

ii) As metáforas ALCANÇAR UMA PROPOSTA É ATINGIR UMA DESTINAÇÃO e AÇÕES SÃO MOVIMENTOS existem em nosso sistema conceitual;

iii) Vinculando a restrição de liberdade de movimento com a metáfora AÇÕES SÃO MOVIMENTOS, podemos inferir restrição para a liberdade de ação;

iv) Vinculando impedimentos para alcançar destinações com ALCANÇAR UMA PROPOSTA É ATINGIR UMA DESTINAÇÃO, podemos inferir impedimentos para alcançar propósitos;

v) Portanto, MEU TRABALHO É UMA PRISÃO permite inferir metaforicamente que meu trabalho restringe minha liberdade de ação para alcançar propostas externas, produzindo, dessa forma, frustração e outras emoções.

Dessa forma, torna-se possível compreender melhor como trabalham pensamento e linguagem, e como o processamento metafórico se adéqua para modificar o modo de análise da metáfora e redefinir sua análise. Um novo modelo de notação foi desenvolvido, em que um nóculo gestáltico é representado pelo título da metáfora, enquanto que os circuitos de conexão são indicados pelas setas. No mapeamento, os elementos projetados no alvo são especificados. O termo “evoca”, no modelo abaixo, coloca os circuitos de ligação ativando as metáforas componentes com vinculações neurais e as várias metáforas componentes:

A concepção da metáfora foi enriquecida devido ao desenvolvimento da ciência cerebral e da computação neural, e seu desenvolvimento interdisciplinar foi liderado por Lakoff, no campo da linguística, e por Jerome Feldman, no campo da ciência da computação. Segundo Sperandio e Assunção (2011):

Essa teoria assume que o circuito neural é moldado pela experiência, o que define como central a ligação entre corpo e mente para a proposição de um conceito de semântica proposta por ela: a semântica da simulação. Segundo essa semântica, na produção de significados de conceitos físicos, os significados são concebidos como simulações mentais, ou seja, a ativação dos neurônios necessita da imaginação, percepção ou desempenho de uma ação. Assim, quando imaginamos, lembramos ou sonhamos certas performances de movimento, ativamos grande parte dos mesmos neurônios que são ativados quando nós realmente desempenhamos esses movimentos.

Por esse viés, pode-se afirmar que a linguagem ativa áreas motoras ou perceptuais correspondentes, pois o significado de conceitos concretos é corporificado diretamente. 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.

Essas propostas teóricas, embora afirmem que o processo metafórico é onipresente em nossas vidas, dedicam-se predominantemente ao estudo de suas manifestações verbais, deixando de lado expressões metafóricas que podem ser encontradas em outras linguagens não-verbais, como a imagem, no som etc. Segue abaixo uma figura ilustrativa da metáfora conceitual:

Figura 10 - Esquema da metáfora conceitual

Fonte: elaborada pela autora da presente tese.

3.4. Metáfora Visual

O estudo da metáfora visual é comparativamente novo e surgiu somente após o *boom* da metáfora conceitual. Pesquisadores como John Kennedy (1982), Jaques Durand (1984), Charles Forceville (1996), Carl Hausmann (1989), Noel Carroll (1994), Vitor Moura (2006), Danto (1993) e vários outros contribuíram para a compreensão da metáfora visual, embora, em sua maioria, sejam de natureza teórica e pouco empírica.

De acordo com Amitash OJHA (2013), se a metáfora é fundamentalmente conceitual, conforme teorizaram Lakoff e Johnson, e se caracteriza o pensamento, não é, portanto, um atributo exclusivo da linguagem verbal e deve ser capaz de assumir manifestações não-verbais e multimodais (auditiva, gestual, pictórica e assim por diante), podendo envolver outros processos cognitivos como imagens, percepção, memória etc.

A metáfora visual, segundo OJHA (2013), é a contraparte pictórica da metáfora verbal, sendo uma metáfora não-verbal em que algo (o “alvo”) é representado visualmente ou em imagens em termos de algo que pertence a outra categoria (a “fonte”), também representada por imagens. Essas metáforas visuais são frequentemente utilizadas em publicidade, charges, artes visuais, filmes etc.

Em sua tese “Metáfora Visual”, Amitash OJHA (2013) investigou a natureza e a estrutura da metáfora visual e sua compreensão, e explorou empiricamente

aspectos de seu processamento, que foram demonstrados em vários estudos psicológicos e de imagem cerebral. Dada a diferença no processamento perceptivo de texto e imagens, Ojha (2013) também supõe que isso se reflete em tarefas de processamento semântico de alto nível como a metáfora. Em estudos com imagens e metáforas foi sugerido que a metáfora evoca características perceptuais que, por sua vez, facilitam sua compreensão, ou seja, na metáfora visual as características são dadas diretamente, ao contrário da metáfora verbal, em que as características dependem das experiências anteriores do leitor. Outra questão levantada pela autora é sobre o papel da semelhança perceptiva na compreensão da metáfora. Apesar de ser muito sugerido que a similaridade desempenha papel importante na compreensão da metáfora, há muito debate na literatura a esse respeito que questiona qual tipo de semelhança e qual papel desempenham no processo de interpretação (Gentner et al., 1995; Markman & Gentner, 1993; Medin, Goldstone & Gentner, 1993, 2006, Indurkha et al., 2008, 2013a). Um dos problemas levantados acerca da semelhança no nível de percepção entre duas imagens consiste no fato de que em cada ser humano operam percepções e processos que interagem entre si, o que deixaria o julgamento pouco confiável.

Uma das hipóteses da autora é de que a similaridade perceptual no nível da cor, forma, textura, orientação etc. pode ser reconhecido num nível subconsciente, o que facilita a busca por associações conceituais. Esse reconhecimento de semelhança, segundo a autora, facilitaria o exercício da interpretação de novas metáforas visuais. Estudos com movimentos dos olhos detectam qual a preferência dos espectadores por regiões perceptualmente semelhantes em imagens e auxiliam também na compreensão da metáfora visual. Os avanços da tecnologia permitiram também um estudo utilizando imagem cerebral, que demonstra as diferenças na interpretação de metáforas verbais e visuais, e sugerem que o hemisfério direito desempenha papel importante na compreensão da metáfora.

Ojha (2013) cita o trabalho de Charles Forceville (1996), que apresentou em sua pesquisa três condições para se identificar uma metáfora visual: primeiro é preciso encontrar dois domínios, que seriam o alvo (o tema da metáfora) e a fonte (o conceito utilizado para caracterizar algo sobre aquele alvo); segundo, identificar qual deles é o alvo e qual é a fonte. Por fim, identificados alvo e fonte, é necessário encontrar uma ou mais características da fonte que possam ser mapeadas no alvo.

Segue um exemplo de metáfora visual, em que a metáfora é formada a partir de imagens:

Figura 11 - Metáfora visual sobre a Amazônia

Fonte²⁴: reportagem publicada no site Conexão Planeta, em 28 de agosto de 2019, por Mônica Nunes, com o título “A Amazonia, pulmão do mundo?”.

Nessa imagem podemos identificar o alvo, como sendo a destruição da natureza, e a fonte, os pulmões. As características da fonte (formato de pulmões) são, no caso, atribuídas à floresta, o que emite a mensagem também contida no texto de que a floresta, que é necessária para a qualidade do ar que respiramos, está sendo desmatada, ou destruída. A metáfora visual é criada pois há uma transferência de sentido de um domínio para outro, sem que se anule um dos dois, criando um novo sentido. Nessa imagem, os dois domínios foram apresentados como imagens, ao que Ojha se refere como metáfora monomodal, pois se utiliza de apenas um modo em sua representação, ou seja, a imagem. 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, as multimodais são representadas em modos diferentes (imagem-texto, imagem-música etc.). Segue um exemplo de Ojha sobre metáfora multimodal, que se utiliza de imagem e texto, em que os conceitos papel enrugado e liso são representados na imagem, enquanto os conceitos pele enrugada e lisa são representados no texto:

²⁴ Informação retirada do seguinte endereço eletrônico: <<https://conexaoplaneta.com.br/blog/a-amazonia-e-o-pulmao-do-mundo/>>

Figura 12 - Exemplo de metáfora multimodal – “pele enrugada e pele lisa”

Fonte: OJHA, 2013, p. 20

Segundo Ojha (2013), num texto é muito mais fácil identificar os domínios de uma metáfora (alvo e fonte), pois geralmente só há dois domínios, que são quase sempre colocados no texto na ordem alvo-fonte. No caso da metáfora visual, existe a possibilidade de encontrar mais de dois domínios, ou conceitos, e também não há uma ordem para que eles apareçam em sua composição, que é o resultado da interação de vários elementos. No caso da imagem, portanto, o contexto desempenha papel crucial para se compreender metáfora.

Outra técnica bastante utilizada na criação de metáforas visuais, chamada de homoespacialidade, consiste em justapor dois domínios ou conceitos diferentes numa mesma figura, formando uma imagem unificada complexa, como na figura abaixo:

Figura 13 - Exemplo de metáfora visual – ““Quando você fuma, seu bebê também fuma”

Fonte²⁵: reportagem publicada no Blog Comunicadores, em 25 de janeiro de 2013

Nessa figura, ambos os conceitos estão representados na mesma figura, e a interação dos conceitos sugere que, quando uma mulher grávida fuma, o feto fuma também. Nesse anúncio publicitário havia o texto “When you smoke, your baby smokes”, que foi retirado para demonstrar que apenas a imagem, sem o texto, já transmite a metáfora, no caso, visual. Pode-se inclusive mesclar parcialmente dois conceitos para se criar uma nova imagem, assim como utilizar um conceito explicitamente descrito enquanto o outro permanece implícito.

O contexto desempenha papel decisivo na determinação dos recursos a serem transferidos de uma fonte para um alvo, numa metáfora visual, que pode se constituir de cores, formas, texturas, orientação etc. (OJHA, 2013). Aliado ao contexto, o conhecimento cultural também é muito relevante, pois uma metáfora pode ter diversas conotações em diferentes culturas. Se uma metáfora se referir a algo que é exclusivo de uma cultura, pessoas de culturas diferentes podem não compreendê-la.

Charles Forceville (1996; 1998), aplicou a teoria da metáfora da interação de Max Black em anúncios publicitários, dividindo as metáforas em quatro categorias: 1) **metáfora híbrida** ou pictórica, que ocorre quando uma imagem é apresentada como

²⁵ Informação retirada do seguinte endereço eletrônico:
<<https://comunicadores.info/2013/01/25/quando-voce-fuma-seu-bebe-fuma/>>

um objeto unificado ou uma *gestalt*, mas na verdade consiste em duas partes de domínios diferentes; 2) **metáforas contextuais**, que consistem na apresentação de apenas um dos temas e do contexto pictórico, que sugere qual seria o segundo tema; 3) **símile pictórica**, quando ambos os termos são integralmente representados, e 4) **metáfora integrada**, quando a imagem experimentada como objeto unificado ou *gestalt* é representada integralmente, de modo que se assemelhe a outro objeto ou *gestalt*, mesmo que se esconda o contexto.

Para exemplificar as metáforas visuais nas artes visuais, foi analisada a obra de Andy Warhol “Marilyn Monroe series”. Nessa obra, pode-se analisar a metáfora ao compará-la com a fotografia da artista, na qual Marilyn aparece em estilo glamouroso, típico dos “anos dourados”, em que a moda esbanjava romantismo e feminilidade, pois a artista era símbolo de beleza, sensualidade e glamour, característico das estrelas de cinema da época. A estética da fotografia (preto/branco, textura, além do penteado e da maquiagem da atriz) remete a uma época mais antiga. Entre a imagem da fotografia e a da serigrafia é possível identificar um percurso de tempo, em vista do caráter antigo da fotografia, conhecida pelo público em geral (não uma fotografia atual de aparência de antiga), em contraste com o pós-moderno da serigrafia de Warhol, estilo de arte que não existia quando Marilyn estava no ápice da fama. Sem contar que ela nunca iria se apresentar ao mundo com essa figurativização mais voltada ao *pop*, pois já não se encontrava neste mundo à época em que Warhol lançou mão da imagem da artista para representar seu pensamento visionário e reacionário.

Figura 14 - Fotografia de Marilyn Monroe

Fonte²⁶: fotografia de Gene Korman para o cartaz do filme “Niagara”, de 1953

²⁶ Fonte retirada do seguinte endereço eletrônico:
<<http://pjpontes.blogspot.com.br/2011/05/marilyn-monroe-por-andy-warhol.html>>

Com relação à obra “Marilyn Monroe series”, também se trata do retrato de um ícone de sensualidade, feminilidade, glamour, porém com a utilização de cores saturadas e desenho simplificado, atrelada à técnica da serigrafia (produção mecânica ao invés do manual), no entanto o tema seja representado pela trivialidade, superficialidade, consumismo, popularização, cultura de massa etc. Quem viu a imagem original da atriz, das fotografias da época, certamente sofreu um impacto ao se deparar com a obra de Andy Warhol, que a coloca como algo do cotidiano, como alguém comum, mais uma em meio à multidão, um objeto de consumo.

Figura 15 - “Untitled from Marilyn Monroe, 1967”

Fonte²⁷: Moma. Editor: Factory Additions, New York. Impressão: Aetna Silkscreen Products, Inc., New York. Gift of Mr. David Whitney. 36 x 36" (91.5 x 91.5 cm)

Percebe-se que o ícone de glamour, glória, beleza, sensualidade se apresenta, na obra de Warhol, como alguém popular, comum, sem profundidade, de forma repetida, como um produto de supermercado. Na obra de arte em questão, a metáfora é criativa, pois, além de representar a artista de uma forma diferenciada, propõe uma reflexão sobre a sociedade da época, circunscrita à cultura de massa (cultura de classes mais baixas), no consumismo. Daí se pode compreender a obra, pelo ponto de vista das metáforas “Marylin é um produto de consumo” (fonte: serigrafia, trabalho em série, repetição, cores vibrantes, típicas da publicidade etc.;

²⁷ Fonte retirada do seguinte endereço eletrônico: <<https://www.moma.org/>>

alvo: Marylin é um produto de consumo), “O atelier do artista é uma fábrica”, “A beleza feminina é uma embalagem”, entre tantas outras. Muito diferente de se olhar para as serigrafias e somente interpretá-las como obras coloridas, alegres, com várias “Marylins” iguais lado a lado, com cores diferentes.

A fotografia remete ao “antigo”, enquanto que a serigrafia, ao novo, ao moderno. Entre uma e outra, há uma narrativa, uma história que se verifica nas mudanças ocorridas, principalmente, no campo das artes. A obra de Warhol traz a imagem da atriz para o presente (da época) e a coloca num novo contexto. Da maneira como Warhol representa a imagem de Marylin, inserida no contexto da *Pop Art*, acaba por criar as metáforas. Warhol aproximou, nesse caso, a arte da publicidade, trazendo para o popular algo que era elitizado.

3.5. Metáforas Multimodais

Por muitos anos a escrita teve papel central na comunicação humana e a monomodalidade teve preferência na cultura ocidental, o que era visto até mesmo em disciplinas teóricas e críticas, em geral, como aponta Sperandio (2015), segundo o qual havia uma disciplina para falar da língua (linguística), outra para falar da arte (História da Arte), outra para falar da Música (Musicologia), sendo a linguagem escrita considerada apta para se falar de todas as disciplinas e de abranger todo o processo de comunicação.

Segundo Forceville (2009), hoje em dia mensagens são frequentemente complementadas, ou até mesmo substituídas, por informações de outros sistemas, numa combinação entre informação verbal, pictórica, gestual, auditiva etc., dentro de uma tendência multimodal que transparece num número crescente de papéis, livros, painéis de conferências, entre outras coisas.

Ao contrário da Metáfora Visual, que se utiliza apenas de um modo, o visual, a Metáfora Multimodal se apresenta em vários modos distintos, quais sejam, 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). O que pode ocorrer, então, é uma orientação interdisciplinar que compreende uma multiplicidade de material (papel, dvd, pedra, tecido, bytes etc.), de modos (linguagem escrita, linguagem falada, visuais, som, música, gestos, cheiros, toques) e de gêneros (arte, publicidade, manual de

instruções; ou, em um nível mais detalhado, de "comédia", "film noir" "ocidental", "ficção científica").

Para Kress e Van Leeuwen (2001, apud Sperandio, 2015), a multimodalidade explora formas de significação modernas que inclui todos os modos semióticos envolvidos no processo de representação e comunicação, e os modos (cor, som, gesto, etc.) são agora colocados no centro da prática semiótica. Os autores construíram uma Teoria Multimodal da Comunicação (2001), na qual apontam que o significado é construído a partir de várias formas, vários modos e meios diferentes e em diferentes lugares.

Kress (2010) ressalta que todos os significados que produzimos e encontramos em nossa vida diária são complexos, que os textos falados ou escritos, por meio de gestos, mímicas, ou desenhos; são meios de materializar esses significados complexos. O autor afirma que a multimodalidade nos permite teorizar sobre um processo complexo, que é reunir, organizar, planejar uma pluralidade de signos em diferentes modos, sobre uma configuração particular, para formar uma combinação coerente que tem como resultado processos de planejamento e orquestração. Sendo a orquestração definida por ele como selecionar, projetar os materiais semióticos, que são de interesse do produtor e que darão forma à entidade semiótica do texto. (KRESS, 2010, apud SPERANDIO, 2015, p. 4).

Desse modo, qualquer texto produzido em mais de um modo pode ser considerado multimodal, em que cada um dos modos tem sua importância num texto totalmente integrado, sem que nenhum deles sobressaia ou seja mera ilustração, e são articulados na produção dos sentidos. Para Kress e Van Leeuwen (2001, apud Sperandio, 2015), os modos são decididos em relação a instâncias específicas, em determinados tempos e grupos específicos, pois são convencionalizações produzidas em ações culturais e abstratas com relação às ações particulares. Esses modos, segundo os autores, oferecem potenciais para a produção de significados, o que amplia as possibilidades de comunicação.

Tendo como base a Teoria Conceitual da Metáfora, Forceville (2009) desenvolveu a proposta da metáfora multimodal. Ele 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). A metáfora multimodal, segundo o autor, seria aquela em que alvo e fonte são representados exclusivamente ou predominantemente sobre modos diferentes, e seus domínios materializados de modos distintos. Segue um exemplo de metáfora multimodal, que utiliza de imagem e texto, sendo o domínio-fonte "sujeira" e o domínio-alvo "política":

Figura 16 - Exemplo de metáfora multimodal – “Limpe os pés ao sair”

Fonte: (SPERANDIO, 2018, p. 19)

Nesse caso, tanto o texto quanto a imagem são imprescindíveis para a interpretação correta da metáfora, ou seja, a metáfora é multimodal e só existe enquanto os dois modos são lidos concomitantemente.

Análise da obra “3 Coke Bottles”, de Andy Warhol

Na próxima obra a ser analisada, “3 Coke Bottles”, de 1962, Warhol fez arte a partir do mais banal.

Ao interessar-se por imagens familiares a todos e facilmente reconhecíveis, mas que até então haviam sido desprezadas e completamente ignoradas pelos expressionistas abstratos, Warhol celebrou o ordinário, o banal, e demonstrou que objetos triviais do mundo contemporâneo, tais como caixas de sabão em pó, latas de sopa, etc...., símbolos da vida quotidiana do norte-americano, eram tão ou mais bonitos e significativos do que qualquer “obra-prima” (COUTO, 2003, p. 56).

Essa obra consiste na imagem em série de três garrafas de coca-cola, com logomarca do produto abaixo das garrafas. As cores predominantes são o verde e o vermelho, mas com pouca vibração, e remetem às cores dos cartazes publicitários

antigos, próprios da época. Não há preocupação com a qualidade do acabamento e a tinta parece estar apagada em parte da logomarca. Quanto ao tema, podem ser considerados a sacralização, a glorificação, a valorização etc. A coca-cola é um autêntico símbolo da cultura americana, o “american way of life” e constitui um dos mais significativos e modernos exemplos do consumismo em escala global. Ao elevar o produto ao status de arte, o que o artista alcançou pela produção das metáforas, Warhol propõe a reflexão sobre os valores artísticos e de seus conteúdos, ou sobre a falta de sentido nas obras de arte, em comparação com a superficialidade da sociedade de consumo, sendo possível obter a metáfora: “a arte é uma mercadoria” (fonte: imagem de um refrigerante numa tela, as cores utilizadas lembrando cartazes publicitários, acabamento de baixa qualidade; alvo: a arte é um produto de consumo).

Figura 17 - “3 Coke Bottles”

Fonte: <<https://www.wikiart.org/pt/andy-warhol>>

Análise da obra “Infância”, de Hilma af Klint

Como exercício de leitura de metáforas multimodais, foi proposta a um grupo formado por sete professores de arte a análise da obra “Infância” de Hilma af Klint (1862-1944), artista sueca e pioneira do abstracionismo. A artista, que frequentou a Real Academia de Belas-Artes de Estocolmo, tinha interesse em estudos espirituais e religiosos como o rosa-cruz, a teosofia, a antroposofia, o budismo, o judaísmo, islamismo etc. e, em sua obra, representava mundos invisíveis. Segundo Cruz (2019),

a artista deixou mais de 124 cadernos com mais de 26.000 páginas de manuscritos e 1200 pinturas, tanto figurativas, como abstratas – desde 1906 - e de cunho esotérico, que demonstram sua capacidade em “reproduzir uma tradição puramente astral e etérea”. (CRUZ, 2019, p. 44). Para Fortes (2017)²⁸,

Sua arte diz-se oculta por diferentes aspectos. O mais importante deles é o fato de sua obra ser a representação física em tela do mundo espiritual, por assim dizer, daquilo que não é visível. Mas talvez o fato que desperta maior curiosidade é que a pintora não mostrava suas obras abstratas publicamente e, além disso, deixou testamentado que seus herdeiros não poderiam exibí-las antes de completar 20 anos de sua morte. Ela acreditava que seus contemporâneos não estavam prontos para entender o significado de suas imagens e todas as suas tentativas de mostrar suas obras a grupos seletos e específicos foram recusadas na época. Assim, sua obra abstrata permaneceu secreta por muitos anos.

Hilma pintou o invisível, o espiritual em tela, representados por diversos símbolos, dentre os quais aqueles baseados na doutrina das cores de Goethe (1749-1832), em que o pensamento humano e as nuances da aura humana aparecem como fenômeno por meio das cores. Um exemplo é a utilização do azul, para simbolizar o feminino, e do amarelo, para o masculino. Também fazia uso das letras W, simbolizando a matéria, e da letra U, para simbolizar o espírito. Outros símbolos²⁹ bastante utilizados eram as sete pontas da estrela, simbolizando a perfeição de Deus e os 7 dias da história da criação; a forma da amêndoa, que surge da Vesica Piscis (a forma que aparece na união de dois círculos), representando o desenvolvimento em direção à unidade; o caracol ou espiral, que representam desenvolvimento ou evolução; o cisne, como símbolo do etéreo e conclusão (na tradição da alquimia). A obra “Infância”, cuja imagem segue abaixo, faz parte da série “As Dez Maiores”, que são pinturas com mais de 3 metros de altura, coloridas e com detalhes que representam as fases da vida (infância, juventude, maioridade e velhice).

²⁸ Fonte retirada do seguinte endereço eletrônico: <<https://revistacaliban.net/a-arte-oculta-de-hilma-af-klint-e-sua-pintura-para-o-futuro-8078ca44e329>>

²⁹ Fonte retirada do seguinte endereço eletrônico: <<http://www.cultura.sp.gov.br/pinacoteca-de-sao-paulo-inaugura-exposicao-da-sueca-hilma-af-klint/>>

Figura 18 - “Infância”, de Hilma af Klint

Fonte³⁰: As Dez Maiores, Hilma af Klint (1907), 315 x 234 cm.

No encontro do grupo de 7 professores para a leitura da obra, foram percebidas duas possibilidades de leitura: a leitura a partir do contexto da obra e da artista, em que se busca interpretar as metáforas que foram criadas e introduzidas pela própria artista na obra, e a leitura a partir do contexto e do repertório imagético do próprio leitor, em que se criam e se interpretam metáforas a partir das imagens expostas na obra, independentemente de sua simbologia. Pelo ponto de vista do contexto da artista e da obra, o alvo da metáfora, segundo a teoria de Forceville, consiste no nome da obra, “Infância”, e a fonte, nos elementos utilizados para caracterizar a infância, que, no caso, é multimodal, haja vista que o nome da obra

³⁰ Fonte retirada do seguinte endereço eletrônico: <<http://www.cultura.sp.gov.br/pinacoteca-de-sao-paulo-inaugura-exposicao-da-sueca-hilma-af-klint/>>

exerce influência na sua leitura. Tais elementos provindos da fonte que Hilma trouxe à obra aparecem por meio dos símbolos que ela muito utilizava, oriundos de sua vasta pesquisa filosófica, teosófica, antroposófica etc., que transmitem, para quem conhece o contexto da artista e de sua obra, a ideia de união entre espírito e matéria, de encontro entre feminino e masculino, de evolução espiritual, do início da vida, que pode apresentar o tema da fecundação, sugerido na obra “Infância”, metaforicamente, como um “festa”, ou uma “dança”. Para Ventre (2017)³¹. “Suas imagens alcançam o imaginário simbólico e transcendente, permitindo um diálogo puro e profundo com os arquétipos da alma humana”. A seguir, serão expostas as leituras realizadas pelos sete professores que prestativamente participaram deste trabalho.

Na leitura de E. A. ³², foi dito que “houve atração pelas cores e pela forma” (informação verbal). Do ponto de vista simbólico, foi dito que reconhece “mandalas, flores e principalmente a cor” (informação verbal). Para ela, a “cor eleva e provoca para que se vá além da obra, pois funciona como um convite” (informação verbal). A metáfora, para E. A. se cria “a partir da cor, que convida a ir a outro espaço que, inclusive, possa se relacionar com os círculos e as linhas que, dentro da espiritualidade, representam a possibilidade vital” (informação verbal). E. A. explica que “todo o fluido vital passa por algum sentido vital e de linha”. A metáfora dessa obra, para E. A. implica transpor as imagens para um encontro consigo mesma. Nesta leitura, pode-se perceber que não houve relação direta entre as metáforas mencionadas e os símbolos utilizados por Hilma, mas com ideias e conhecimentos trazidos pela própria leitora que, por meio das cores, linhas e formas constantes da obra, puderam remetê-la a um encontro espiritual consigo, com sua interioridade. A metáfora, nesse caso, aparece como um “espelho” da alma de E. A.

S. F. ³³, em sua leitura, vê a obra como “luz e movimento; uma formação orgânica que se volta para ela mesma, em que os círculos maiores entram uns dentro

31 Entrevista com Johan af Klint e Luciana Pinheiro Ventre, em 19 de agosto de 2017, por Bartira Fortes., publicada no blog Caliban. <<https://revistacaliban.net/a-arte-oculta-de-hilma-af-klint-e-sua-pintura-para-o-futuro-8078ca44e329>>

32 Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2015), Mestre em Arte/educação pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP/2004) Licenciada em Artes Plásticas pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo (1981) Atualmente professora da pós-graduação da Faculdade Anhanguera de Taboão da Serra e coordenadora pedagógica do Coletivo Educação.

33 Pós-doutora em Artes Visuais – Teoria, Ensino e Aprendizagem da Arte (ECA-USP, 2017); Doutora em Comunicação e Semiótica: Intersemiose da Literatura e da Arte (PUC, SP, 2002); Mestra em Educação, Arte e História da Cultura (Mackenzie, SP, 1996); Especialista: Didática do Ensino superior (Mackenzie, SP, 1994); Comunicação e Artes (Mackenzie, SP, 1993); História da Arte (FAAP, 1990);

dos outros, em que os círculos pequenos caminham para o círculo central, que é a grande luz”. (informação verbal) “Essa luz se dirige para a luz rosa, que entra nos círculos de cor rosa, enquanto que os círculos rosa seguem para dentro das folhas”. “Tudo se insurge e há grande movimento cósmico de luz, difusão e cocriação, como numa viagem” (informação verbal). Para S. F., “as bolinhas amarelas das pontas fazem uma força muito grande para adentrarem no círculo contornado de amarelo e se impulsionam para entrar também no círculo rosa, que tem um peso maior e que caminha em direção ao azul da coroa” (informação verbal). S. F. vê “jogo, bolas e luzes; vazio ao invés de cheio, onde o vazio do universo e as bolas, que são matérias, ocupam o espaço. É cósmico. Vazio e matéria”. (informação verbal) “Todo azul é vazio, que é preenchido por matéria, que se expande, que é movimento. Todas as linhas fazem um movimento espiralado e criam tensões. Tudo gira e se funde, dentro e fora, cheio e vazio”. (informação verbal) “As linhas contornadas em amarelo dançam” (informação verbal). Nessa leitura, também não houve menção aos símbolos utilizados por Hilma, o que possibilitou à leitora um encontro com suas ideias e conhecimentos, com seu repertório de imagens e experiências. Porém, percebe-se muita afinidade com a ideia de fecundação que a obra sugere, mas de forma metafórica, em que o útero pode ser um “universo” para o feto que está a se formar; o vazio, o próprio espaço no interior do útero onde esse feto irá se desenvolver, e há movimento, como uma “dança”, para que tudo se conecte e que haja o encontro entre o feminino e o masculino. A leitora fala de “cocriação”, que também remete à fecundação, que ocorre a partir da fusão entre dois gametas, o masculino e o feminino, sendo o caminho percorrido pelo óvulo fecundado até o útero, uma “viagem”, como a leitora S. F. mencionou.

Para L. F.³⁴, a obra “trata da fecundação, porque é um grande ovário”. “São os óvulos tentando entrar no ovário, com espermatozoides entrando no óvulo” (informação

Graduada/Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas (Faculdade de Belas Artes de São Paulo, 1986). 30 anos na docência do ensino superior em teorias e práticas do ensino da arte e do design; 15 anos como coordenadora de cursos de licenciatura em artes e bacharelado (em design). Desde 2014, atua como Assessora de Artes Visuais da Secretaria da Educação Municipal de São Paulo.

³⁴ Natural de Muzambinho, Minas Gerais, 1963. Doutorando na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Mestre em educação – 2015 (CUML - R.P). Formado em arquitetura e urbanismo pelo Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto (CUML - R.P). Professor com início da carreira em 1986 e autônomo design/arte com produção também na Europa onde viveu de 1989 a 2002.

verbal). “Os seres que aparecem, nas linhas e formas, estão todos presentes na fecundação”, para confraternizar.” (informação verbal) “É o primeiro contato do espírito com a matéria. As pequenas flores que circulam, como as grandes rosas, referem-se ao tempo antes da fecundação” (informação verbal). L. F. relata que esteve presente na exposição “Hilma af Klint: Mundos Possíveis”, realizada na Pinacoteca de São Paulo, em 2018, e entrou em êxtase quando se deparou com a obra “Infância”, porque não sabia nada sobre a obra, e quando se aproximou dela teve a visão de que se tratava de um óvulo. Naquele momento entendeu a “metáfora do útero com um ser formante, em que o azul remete ao feminino, à criação do mundo. O feminino aparece como aquilo que aceita, que é o amor que se abre para a fecundação”. (informação verbal) “Na pintura há elementos que representam todos os seres que estão participando da fecundação” (informação verbal). Para L. F., “a cor rosa, juntamente com o azul e o laranja abriram três campos de dimensão, com separação de tempos que são narrados a partir daquele ser que está se formando, quais sejam, o tempo do feto, o da mãe e o dos seus antepassados” (informação verbal). Nessa leitura, houve identificação instantânea do leitor para com o tema da fecundação. Porém, o leitor foi além da simbologia contida na obra e conseguiu abduzir três tempos que se sobrepõem numa mesma narrativa, quais sejam, o dos antepassados, o da mãe e o do feto, e que sugerem metaforicamente, por meio das cores rosa, azul e laranja, um “encontro” espiritual entre os seres que participam da fecundação – uma “confraternização” (informação verbal). L. F. identificou, também, a cor azul com o feminino e com a criação, o que o levou, ainda, ao encontro do contexto da artista, que utilizava o azul como símbolo do feminino.

Pela leitura de A. H.³⁵, há uma “conversa entre o orgânico e o racional, como uma metáfora da inteligência no mundo, que embora pareça desorganizado, insurge de formas muito perfeitas e simétricas” (informação verbal). A. H. identifica “ideal e perfeição”, “linhas que ora parecem letras, emaranhados de linhas no círculo e algo mais claro” (informação verbal). A metáfora, para ela, seria a “inteligência, que emana de um mundo orgânico e de algo que transcende” (informação verbal). Nessa leitura, embora não haja referência ao contexto da artista, chegou-se, metaforicamente, à

³⁵ Professora de Educação Infantil. Licenciada em Filosofia (FFLCH - USP 2004) e Pedagogia (FE - USP 2010). Especialista em Dança e Consciência Corporal (FMU 2007). Mestranda do Programa de Pós Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (IP - USP 2020).

ideia de organização a partir de algo desorganizado, por meio de formas perfeitas e simétricas – o que pode sugerir a criação de uma vida inteligente, que é perfeita, a começar de uma luta contra a desorganização travada no momento da concepção, para que o organismo (ou o “orgânico”) vá se desenvolvendo até ficar cada vez mais complexo. A. H. vê na obra uma “conversa” entre orgânico e racional, a partir das formas, cores e emaranhados de linhas e que transcende, ou seja, vai além do que é puramente orgânico e racional, deixando clara a intenção da artista em representar o espiritual na materialidade da obra.

Para R. A.³⁶, a obra lhe trouxe a memória de infância, “as grinaldas que são levadas para os túmulos no dia de finados” (informação verbal). “Quando criança, aquele dia era um passeio, e nada envolvia luto” (informação verbal). R. A. narra que “saía do sítio no carro de seu avô, uma Chevrolet D10, o que já corroborava uma aventura” (informação verbal). Ele “comprava antecipado duas grinaldas, rosa e azul, caracterizando uma pra seu tio Jôca e outra pra a tia Leninha. Eram os netos mais velhos que assumiam o ritual de colocar na cruz de suas sepulturas, no cemitério” (informação verbal). Numa outra leitura, que aproveita os elementos simbólicos que preenchem a obra, R. A. relata que “para entender ou procurar compreender a fala da artista, se torna necessário mergulhar em seu universo e no contexto de diálogos e comparações” (informação verbal). “Ao acessar a exposição, na qual também estive presente, com a leitura das legendas, dos livros, e ao acompanhar algumas discussões, foi possível identificar muitos grafismos que se relacionam com o ciclo vital” (informação verbal). Na obra “Infância”, por exemplo, “pode-se ver no centro as letras alpha e ômega, princípio e fim, como que germinando dentro de dois óvulos interligados por um cordão umbilical. Estas letras se repetem em outras obras” (informação verbal). Em sua leitura, R. A. trouxe as duas possibilidades: aquela que não se prende ao contexto da artista e da obra, mas que conecta ideias de seu próprio contexto com as imagens, formas e cores existentes na obra, de modo que se forme uma nova ideia. No caso, a obra o remeteu à sua própria infância, em evento

³⁶ Doutor em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP/2019). Mestre em Artes Visuais pela ECA-USP (2013). Licenciatura em Artes Visuais no CEUCLAR-SP (2013). Especialista em Design da Informação pela Universidade Federal de Pernambuco (2009) e graduação em Design Industrial pela Universidade Federal de Campina Grande (2006). Atualmente é coordenador de área e professor de artes, de história da arte e infoeducador no Colégio Pentágono - SP, lecionou na Prefeitura Municipal de Areia - PB. Foi professor no cursos de Arquitetura e Design na Uninove/SP. Foi curador do Educativo do Prêmio Brasil Fotografia 2012 e 2013, pela Porto Seguro - SP.

específico de “passeio” ao cemitério com o avô. O interessante desse relato é que o leitor fala de morte e não de nascimento, ou início da vida, como sugerido na tela de Hilma. A metáfora “morte” pode ser entendida, no entanto, como uma passagem de plano, do espiritual para o material, ou vice-versa, ou mesmo a “morte” da infância, que ficou apenas na lembrança de momentos marcantes como o relatado pelo leitor. As coroas de flores, que eram levadas ao cemitério, poderiam, inclusive, significar o “círculo da vida eterna”. Na segunda leitura, R. A. faz menção aos símbolos de Hilma e identifica, a partir deles, o “ciclo vital”, bem como as letras alfa e ômega, que são a primeira e última letras do alfabeto grego e significam “princípio e fim” – Deus, o criador e o consumidor.

Na leitura de M. V., as duas formas circulares na parte superior lhe remetem à “perfeição da vida (círculo como forma perfeita), em que dois círculos diferentes se encontram e nessa união formam um símbolo de infinito” (informação verbal). Para M. V., “ser infinito não é ser eterno (neste mundo), mas sim trazer uma nova vida (círculo), a partir da união dos outros dois círculos” (informação verbal). M. V. observa “elementos masculinos e femininos, mas não na perspectiva de gênero e sim de complementaridade” (informação verbal). As linhas lhe remetem a “orações ou palavras mágicas de proteção àquela nova vida, que terá um caminho a percorrer” (informação verbal). “Essa infância não é apenas uma infância do corpo, da criança que encarna neste mundo, mas também uma infância espiritual, quando se inicia o percurso de retorno ao princípio divino” (informação verbal). Para M. V., “os fundos azul e esverdeado remetem ao universo e também à água, ao oceano. E essa água, seria para ele a água da vida, a água na qual se está imerso como novo ser sendo gestado” (informação verbal). M. V. relata que também vê na obra “formas de útero, ovo, óvulo, que trazem a ideia de concepção, gestação, nascimento. O amor seria o elo entre o azul e o amarelo” (informação verbal). “Também há fluídos em torno dos seres, ou seja, uma energia que está dentro e que também está fora, ou da proteção de outros seres, ou de uma força divina que é o todo” (informação verbal). Nessa leitura, há também uma conexão com a ideia de fecundação, de início de uma nova vida, metaforicamente, a partir da união dos dois círculos representados na obra. As imagens, cores e formas remetem o leitor a diversos lugares, o que comprova o potencial metafórico da obra. Um desses lugares é o da “oração”, evocada pelas linhas que se movimentam e envolvem o feto para protegê-lo - uma metáfora multimodal formada por imagem e som. A ideia de infância também é abstraída da espiritualidade

presente na obra, como um retorno ao princípio divino - ela foge da ideia simbólica de infância para uma ideia metafórica. M. V. identifica o útero, o óvulo e a ideia de gestação e nascimento e abduz o amor como o elo entre o azul e o amarelo (símbolos de feminino e masculino utilizados por Hilma).

Na última leitura, C.P.37 afirma não poder desconsiderar “termos mediúnicos” em sua leitura. Para ela, “a primeira coisa que lhe chama a atenção é o gesto. O movimento intuitivo, guiado por forças espirituais para a construção de imagens e símbolos que dão forma ao até então imanifesto. O corpo que cria forma a partir de uma investigação realizada através de uma expansão de consciência mobilizada pelo processo de interação com os guias que Hilma recorrentemente cita em seus textos”. Refletindo sobre os processos de construção da imagem, em diálogo com suas experiências como pintora, “as imagens podem emergir a partir de uma imagem norte que mobiliza o início da pintura e, ao longo do processo, caminhando em sua direção, os detalhes vão se construindo. Há um entrelaçamento de forças que permeia e permite este processo”.

Mais especificamente sobre a obra, “Há uma sensação de criança, com cores e gestos familiares, como uma ciranda, e o corpo vai sendo levado por essa ciranda própria da criança, sem arestas”. A obra, para C. P. “brinca com equilíbrio”. Nessa leitura, vê-se que não houve menção à simbologia de Hilma, mas parte de ideias e experiências próprias da leitora. C.P. cita algumas metáforas, como: a “ciranda”, a imagem “norte”, a “construção” das coisas, o “entrelaçamento de forças”; o “gesto”. Nessas metáforas, há um encadeamento de ideias que remetem à infância representada por Hilma, como a construção de uma vida, o entrelaçamento de forças que geram uma vida, a ciranda da vida, ou roda da vida, que pode ser entendida como a reencarnação, ou como a roda da vida que gira e faz as coisas seguirem rumo ao “norte”, apesar das dificuldades e dos percalços. Para C. P., a investigação, ou o estudo, é o que dá forma a um corpo – afirmação muito coerente com a própria vida de Hilma, que se dedicou arduamente ao estudo e à investigação, para atingir a transcendência.

³⁷ Artista visual, permacultora e arte/educadora. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - Linha de Pesquisa Fundamentos do Ensino e Aprendizagem da Arte, da ECA-USP. Mestre em Artes pelo mesmo programa (2012) e graduada em Artes Visuais – Licenciatura (ECA-USP/2007). Trabalha com projetos sociais desenvolvendo processos híbridos e dialógicos de formação continuada com educadores.

Pode-se perceber que todos os leitores alcançaram o sentido de fecundação, mesmo os que nada sabiam a respeito da simbologia de Hilma. Apesar de não se ter falado em fecundação em algumas leituras, percebem-se elementos que são comuns à ideia de fecundação, de início da vida, de união entre feminino e masculino etc. O contexto da artista e da obra ampliam as possibilidades de leitura, de compreensão da obra e de sua história e remete o leitor a outros tempos e conhecimentos, pois a fonte das metáforas, criadas por Hilma a partir de toda a simbologia que ela traz (cores, letras, formas etc.) para se chegar ao alvo “Infância”, possibilitou aos leitores uma variedade de interpretações e de criações de novas metáforas, cujas fontes são inclusive provenientes de seus contextos pessoais. Assim, em todos os relatos foi possível perceber um acesso ao espiritual, que transcendeu a materialidade da obra, e um encontro interior - dos leitores para consigo mesmos. A contextualização, na leitura da obra de Hilma, promoveu o autoconhecimento e o conhecimento tanto do mundo material, quanto do espiritual. O conjunto da obra de Hilma, por representar a espiritualidade na materialidade, já pode ser considerado uma grande metáfora – a “chave”, que acessa os mundos invisíveis, ou um “portal” que se abre para o plano espiritual.

Para encerrar este subcapítulo, serão expostas algumas das inúmeras teorias da metáfora, com ênfase na metáfora visual, cujas informações foram extraídas deste texto e do artigo Teoria Integrada da Metáfora Visual, de María J. Ortiz (2010), para facilitar a comparação entre tais teorias.

Tabela 2 - Teorias da metáfora conceitual, visual e multimodal

ARISTÓTELES <u>Estagira, 384 a.C. — Atenas, 322 a.C.</u>	(ARISTÓTELES, 1991, p. 273, apud SPERANDIO, 2015, p. 7)	Para Aristóteles, a metáfora consiste em transportar para uma coisa o nome de outra, ou do gênero para a espécie, ou da espécie para o gênero, ou da espécie de uma para a espécie de outra, ou por analogia. O filósofo reconheceu o valor cognitivo da metáfora ao afirmar que são inteligíveis e dizem verdades sobre o mundo. Também reconheceu seu valor pedagógico, possibilitando compreender coisas previamente não compreendidas, tornando possível novos aprendizados por meio de novas conexões.
TEORIA COMPARATIVA DA METÁFORA	Bowdle e Gentner, 2005, Tversky, 1997, Johnson & Malgady (1980). Skinner (1957)	Essa teoria é baseada em dois conceitos-chave, que são a transferência, em que os recursos parte de um termo para outro, e a semelhança, em que a transferência ocorre entre os dois termos da metáfora, que depende da comparação de seus dois termos.

TEORIA INTERACIONAL	Richards, (1936), Max Black (1962, 1979),	Nessa teoria, para o processamento da metáfora, tanto a similaridade quanto a dissimilaridade são importantes e ocorrem a partir de duas alegações centrais: na primeira, a metáfora tem conteúdo cognitivo irreduzível enquanto que na segunda, o conteúdo cognitivo é produzido pela interação de diferentes sistemas cognitivos.
INTERAÇÃO MODERADA	Já Ortony (1979)	Essa teoria envolve semelhanças entre relações e não entre objetos em si, a partir de uma visão de interação moderada, tornando possível uma abertura na possibilidade de relações e compartilhamentos de recursos simples, haja vista que algumas analogias são literais e outras não.
INTERACIONISTA E COGNITIVISTA	Indurkha (1992)	Essa teoria utiliza a fusão de visões interacionistas cognitivistas: numa delas, a metáfora é vista como uma interação de uma rede conceitual (a fonte) com outra rede conceitual (o alvo), sendo que em alguns conceitos da fonte são matizadas suas interpretações; na outra, se exige uma forma não convencional ou "metafórica" de interpretação. Segundo essa teoria, o mundo percebido é uma abstração, realizada diferentemente por diferentes sistemas cognitivos, o que explica a existência de novas metáforas e suas múltiplas interpretações.
METÁFORA DO CANAL	Reddy – sobre a metáfora do canal -	As metáforas em quatro categorias: na primeira, a metáfora funciona com o um canal, que transfere pensamentos de uma pessoa a outra, corporeamente; na segunda, as pessoas inserem seus pensamentos e sentimentos nas palavras, por meio da fala e da escrita; na terceira, é por meio das palavras que se realiza a transferência de sentimentos e pensamentos; e na quarta, as pessoas extraem das palavras os pensamentos e sentimentos, quando ouvem e leem.
TEORIA DA METÁFORA CONCEITUAL	Lakoff e Johnson (1980),	Os autores iniciaram um programa inovador de pesquisa, que estabeleceu uma ruptura paradigmática que, ao contrário do enfoque objetivista da tradição retórica, atribuiu à metáfora um status epistemológico. A metáfora, que antes era considerada um fenômeno de linguagem, ou ornamento artístico apenas, passou a ter valor cognitivo.
TEORIA NEURAL DA METÁFORA	Lakoff e Jerome Feldman (1988)	A Teoria Neural da Metáfora explica porque a metáfora conceitual existe, como acontecem os mapeamentos entre domínios, como o sistema de metáforas é fundamentado na experiência, como são construídas metáforas poéticas a partir de metáforas simples, como sistemas de pensamento matemático e filosófico são construídos a partir das metáforas conceituais, dentre muitas outras coisas.
	Eikhenbaum (1927)	Primeira menção à existência de uma metáfora na imagem, sendo utilizado o termo metáfora cinematográfica. Nessa teoria, a metáfora só é possível se for baseada em uma metáfora verbal e o espectador pode entendê-la se seu fundo léxico permitir. O problema dessa teoria é que, para o autor, a metáfora visual nunca pode ir além da metáfora verbal.

METÁFORA VISUAL		
	Eisenstein (1937)	Para o autor, duas condições devem ser respeitadas numa encenação adequada: o comportamento normal não deve ser contradito e sua estrutura deve haver um esquema gráfico de leitura metafórica que defina seu significado.
	Gombrich (1952-1972)	Gombrich entende a metáfora como um indicador de um vínculo e considera a linguagem repleta de metáforas, que são indispensáveis para a mente humana. O autor analisa um tipo de metáfora que chama sua atenção, por ele denominada de “metáfora natural ou universal”, que surge da elasticidade da mente humana, de sua capacidade de perceber e assimilar.
	Aldrich (1968)	O autor afirma a existência da metáfora visual e considera que também ocorre fora da linguagem. Para Aldrich, há conceitos que interagem para produzir uma metáfora, quais sejam, o material (cor, texturas, linhas, massas, formas, etc.), o sujeito (o que é retratado) e o conteúdo (o resultado entre o material e o sujeito).
	Pryluck (1976)	O autor afirma que as metáforas podem ser formadas a partir da manipulação das imagens em movimento de maneira semelhante às palavras. No entanto, apesar de as metáforas verbais serem limitadas pela sintaxe, no cinema não há tais restrições.
	Carroll (1980, 1994, 1996)	Na teoria de Carroll, há distinção entre imagens verbais, que se baseiam em traduções literais de expressões verbais (clichês, provérbios etc.), e metáforas visuais, que caracterizam pela homoespacialidade definida como os elementos que a compõem a metáfora, que coexistem no mesmo espaço.
	Kennedy (1982, 2008)	Kennedy considera metáfora sinônimo de tropo e, enumera dezessete figuras retóricas linguísticas com manifestações visuais, como, por exemplo, a alegoria, o eufemismo, a personificação ou a catacrese.
	Johns (1984)	Johns tenta identificar mecanismos metafóricos no reino visual, apontando para a natureza deliberada da metáfora e para a necessidade de uma espécie de alfabetização visual que possibilite seu reconhecimento. Para ele, a metáfora visual é uma justaposição de elementos familiares de uma forma não familiar, de modo a conectar ideias anteriormente não relacionadas.
	Wollheim (1987)	Para o autor, na metáfora pictórica também ocorrem as mesmas características importantes da metáfora linguística. Ele explica que, caso a metáfora linguística não exija que as palavras percam seu significado normal, do mesmo modo ocorre com o significado representacional de uma metáfora pictórica. Também explica que o objetivo da metáfora linguística e da metáfora pictórica é colocar sob nova luz o metaforizado objeto.

	Hausman (1989)	<p>Para Hausman, a metáfora pode ocorrer nas artes verbais e não verbais. De acordo com o autor, os componentes da metáfora verbal são operativos nas artes não verbais também. Para ele, uma metáfora frequente é uma metáfora morta. Além disso, explica que não se pode dizer se uma metáfora é verdadeira ou falsa, mas pode-se afirmar se é adequada ou não, porque isso contribui com algo para a nossa compreensão e percepção do mundo. “É isso que une a metáfora à arte, porque a arte também não pode ser explicada em termos de verdade ou falsidade, mas sim naquilo que contribui para mudar ou modificar o nosso conceito de realidade. Em uma pintura, podem haver elementos que funcionam como termos que interagem metaforicamente.” (ORTIZ, 2010, p. 111-112)</p>
	Kaplan (1992)	<p>A proposta desse autor é um método para classificar as metáforas que aparecem na mídia gráfica. Para ele, a metáfora consiste na “relação entre duas ideias que compartilham algumas características, mas que quando projetadas violam as normas linguísticas ou crenças sobre o mundo. Na metáfora visual, uma coisa representa outra que é diferente, mas com a qual compartilha alguma semelhança.” (ORTIZ, 2010, p. 114-115)</p>
	Forceville (1996-2008)	<p>Forceville é o autor que mais se aprofundou na metáfora visual e a distingue entre uma metáfora monomodal e uma metáfora multimodal, sendo a modal “um sistema de signos que podem ser interpretados por processos de percepção específicos, distinguindo nove tipos: signos pictóricos, signos escritos, signos falados, gestos, sons, música, cheiros, paladar e tato.” Com relação às metáforas monomodais, o domínio de origem e o domínio de destino estão na mesma modalidade, enquanto que, nas metáforas multimodais, o domínio de origem e o domínio de destino estão presentes exclusiva ou predominantemente em diferentes modos de informação</p> <p>Segundo o autor, há três condições para se identificar uma metáfora visual: primeiro é preciso encontrar dois domínios, que seriam o alvo (o tema da metáfora) e a fonte (o conceito utilizado para caracterizar algo sobre aquele alvo); segundo, identificar qual deles é o alvo e qual é a fonte. Por fim, identificados alvo e fonte, é necessário encontrar uma ou mais características da fonte que possam ser mapeadas no alvo. Dividiu as metáforas em quatro categorias: 1) metáfora híbrida ou pictórica, 2) metáforas contextuais; 3) símile pictórica, e 4) metáfora integrada.</p>
		<p>Ao contrário da Metáfora Visual, que se utiliza apenas de um modo, o visual, a Metáfora Multimodal se apresenta em vários modos distintos, quais sejam, linguagem escrita, falada, imagens estáticas e em movimento, música, som não verbal e gestos, sendo que um modo nunca pode ser completamente</p>

METÁFORA MULTIMODAL	Forceville (2009)	traduzido para outro. O que pode ocorrer, então, é uma orientação interdisciplinar que compreende uma multiplicidade de material (papel, dvd, pedra, tecido, bytes etc.), de modos (linguagem escrita, linguagem falada, visuais, som, música, gestos, cheiros, toques) e de gêneros (arte, publicidade, manual de instruções; ou, em um nível mais detalhado, de "comédia", "film noir" "ocidental", "ficção científica"). 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.
	Kress e Van Leeuwen (2001)	Os autores construíram uma Teoria Multimodal da Comunicação, em que o significado é construído a partir de muitas formas diferentes, sobre diferentes modos e meios os quais são copresentes no conjunto comunicacional.

Fonte: elaborada pela autora da presente tese

3.6. Neurociências Cognitivas – uma contribuição para a arte-educação

Tendo em vista que a Teoria Neural da Metáfora adentrou no campo da Neurociência, tornou-se interessante para esta tese um aprofundamento maior dessa ciência para o entendimento da cognição. Os estudos de Vygostky, psicólogo e estudioso do desenvolvimento cognitivo, que aborda o contexto como peça fundamental no processo de cognição, podem servir como base para esta tese, que tem como um dos focos principais a importância no contexto na arte-educação, como preconizou Ana Mae Barbosa, em sua Abordagem Triangular.

A Neurociência adquiriu status de ciência somente no final do século XVIII e início do século XIX, com os médicos e cientistas italianos Alessandro Volta (1745-1827) e Luigi Galvani (1737-1798), devido à falta de métodos adequados para a investigação do sistema nervoso, pois, até então, se dispunha de uma única ciência, a anatomia. A discussão sobre o papel da mente, do cérebro e suas relações com o corpo começaram a ser discutidas muito antes pelos egípcios (2.500 a. C.), pelos filósofos gregos (3000 a. C.), por médicos e naturalistas, destacando-se Hipócrates, o pai da medicina (460 a. C. – 370 a. C.), que afirmava que a sede das emoções, dos sentimentos e pensamentos situava-se no cérebro. Médicos como Galeno (130 d. C. – 200 d. C.), Andreas Vesalius (1514 – 1564), tiveram grande importância no desenvolvimento dos estudos sobre o encéfalo, assim como o filósofo, físico e matemático René Descartes (1596 – 1650), considerado o fundador da filosofia

moderna, pai da matemática moderna e fundador da teoria dualista que separa mente do corpo³⁸.

No final do século XVIII, quando o sistema nervoso já havia sido completamente dissecado e sua anatomia detalhada, é que foi reconhecido que o sistema nervoso tinha uma divisão central (encéfalo e medula espinhal) e uma divisão periférica (rede de nervos que percorrem o corpo). Nesse momento, configurado por Era Científica houve muitos avanços como a eletricidade animal, a localização cerebral, a doutrina neuronal e a Teoria da Evolução de Darwin, avanços e progressos que só foram possíveis graças à dissecação anatômica (1600), à eletricidade (1700), ao microscópio composto (1800), à eletrônica (1900) e às imagens funcionais (2000).

Volta e Galvani, a partir de seus experimentos, desenvolveram técnicas para a estimulação cerebral com a geração de eletricidade, mudando o paradigma existente de que o fluido animal funcionava de forma hidráulica. Por volta de 1850, Franz Joseph Gall (1758-1828) desenvolveu a teoria da Frenologia – considerada hoje em dia charlatanismo - postulando que o cérebro era composto por subórgãos, sendo cada um responsável por determinadas faculdades mentais. Esse entendimento mudou, pois atualmente se sabe que o cérebro possui estruturas determinadas por funções, mas não há como afirmar com precisão quais sejam. Gall também afirmou, equivocadamente, que as faculdades intelectuais e morais são totalmente inatas, ao contrário do que se sabe hoje em dia, que a inteligência e personalidade possuem, além do fator genético, muitos dos fatores ambientais.

Alguns estudos foram revolucionários, como o do cientista francês Pierre Paul Broca (1824-1880), que estudou o cérebro de pacientes afásicos, observando lesões num mesmo local do cérebro identificado por ele como área de Broca (responsável pelo controle e expressão motora da fala). Na mesma época, o neurologista alemão Carl Wernicke (1848-1904) descobriu uma área no lobo temporal que, quando lesada, levava a um déficit sensorial da linguagem. Essa área, segundo ele, se conectava por sistemas de fibras nervosas à área de Broca, formando um sistema complexo e era responsável pela compreensão e expressão da linguagem falada. John Huhlings Jackson (1837-1911) defendeu na mesma época a teoria de organização neurológica da função mental, afirmando que o funcionamento mental superior não deriva de áreas

³⁸ Três séculos depois, Antonio Damasio intitulou essa separação entre mente e corpo como “O Erro de Descartes”.

isoladas, mas de uma organização complexa que envolve todas as áreas do cérebro, com a finalidade de produzir um resultado.

Outros grandes médicos, como Fedor Krause (1857-1937), que conseguiu mapear as áreas corticais motoras de forma precisa; Wilder Penfield (1891-1976), que descobriu o papel do lobo temporal na memória, além do mapeamento de áreas que controlam movimentos e fornecem sensações; David Ferrier (1843-1924), que mapeou 29 áreas do cérebro relacionadas ao controle do movimento; Gabriel Gustav Valentin (1810-1863) que, com os avanços proporcionados pelos microscópios, descreveu as primeiras células neurais; Robert Remak (1815-1865), que primeiramente descreveu a existência de processos filamentosos mielinizados e não mielinizados; Otto Friedrich Karl Deiters (1834-1863), com a afirmação de que as terminações dos axônios pareciam se fundir com os dendritos de outras células; Joseph Von Gerlach (1820-1896) que propôs que impulsos nervosos se propagavam de célula para célula por meio de filamentos; Camilo Golgi (1843-1926), que com sua técnica para corar neurônios conseguiu visualizar os dendritos, que são extensões das células às quais se ligam outras células nervosas; Santiago Ramón e Cajal (1852-1934), considerado o pai da Neurociência moderna, descobriu, a partir das técnicas de Golgi e de tingimentos de neurônios individuais, que os neurônios são os elementos fundamentais do sistema nervoso, bem como percebeu o crescimento dos axônios e a recuperação das células nervosas; a transmissão de sinais dos neurônios pelos axônios; os dendritos, que seriam um minúsculo intervalo entre uma extremidade receptora e a ponta do axônio (sendo posteriormente descoberto por cientistas que nesse intervalo há uma substância química liberada pelos axônios, que envia sinais ao neurônio vizinho).

No século XX, Korbinian Brodmann (1868-1918), neurologista e psiquiatra alemão, conseguiu, juntamente com demais pesquisadores, distinguir 52 áreas com anatomia e funções diferentes no córtex cerebral humano e, segundo Fiori (2008), foi o responsável pelo estabelecimento do primeiro mapa detalhado do cérebro humano. A partir dessa descoberta, Edgar Douglas Adrian (1889-1977) e Wade Marshall (1907-1972) comprovaram que estímulos sobre a superfície corporal provocam atividades elétricas nas áreas do córtex cerebral. A partir de 1929, foram obtidas as primeiras imagens gráficas das correntes elétricas do cérebro, por Hans Berger, por meio do eletroencefalograma, o que possibilitou também a A. E. Kornmüller, em 1932,

descrever diferenças existentes na atividade elétrica das áreas do córtex cerebral, com o registro de descargas de correntes convulsivas.

Com a ressonância magnética (1977), foi possível um progresso muito maior a respeito do cérebro em funcionamento, pois possibilitou aos pesquisadores relacionar atividades do cérebro com a variação sanguínea em certas estruturas. A Tomografia por Emissão de Pósitrons (TEP), também contribuiu muito para o estudo do sistema nervoso central, ampliando assim o campo científico da Neurociência³⁹. 1990 foi a década do cérebro, decretada por George Bush, presidente dos Estados Unidos à época, que muito investiu nas pesquisas para se entender o sistema nervoso. Essas pesquisas avançam progressivamente. Descobertas como a de que o cérebro se desenvolve em processo e está constantemente produzindo novos neurônios, ou seja, de que crianças não são “miniadultos”, justificam as intensificações de novas pesquisas até os dias atuais, num horizonte onde há esperança de se reabilitarem pacientes com paralisia corporal e, até mesmo, curar doenças que afetam o funcionamento do cérebro. Imagens tridimensionais de neurônios que revelam todas as ramificações e especificidades dos neurônios já são construídas por meio de pesquisas na Harvard University. A integração de cérebro humano e máquinas é fruto de pesquisa de um dos mais importantes neurocientistas do mundo, Miguel Nicolelis, para tratar moléstias neurodegenerativas.

A Neurociência é uma ciência interdisciplinar, que interage com outras ciências como a psicologia, a física, a filosofia, a química, a computação, a engenharia, a antropologia, a matemática, a educação etc., e pode proporcionar sensíveis mudanças na esfera educacional, em conexão com a pedagogia, com relação ao comportamento e à metodologia do professor. Descobertas como a plasticidade cerebral constataam que todos podem aprender, o que propicia a desejada inclusão social. A neuroplasticidade é a capacidade encefálica de reorganização e readaptação frente a novos estímulos, e constitui a fundamentação neurocientífica do processo de aprendizagem. Segundo Lent, (2013, p. 76):

Plasticidade é definida como a capacidade de mudança que o sistema nervoso apresenta, em resposta a exigências do ambiente em que se encontra. Plasticidade neuronal, por analogia, é definida como a capacidade de mudança dos neurônios individualmente, seja morfológica ou fisiologicamente. E pode-se definir plasticidade sináptica do mesmo modo. (p. 76)

³⁹ Termo nascido na década de 1970.

No processo de aprendizagem, as sinapses (conexões entre os neurônios) se modificam mediante a evocação da memória e a aquisição de novas habilidades e, após o processo de aprendizagem, ocorrem diversas modificações estruturais no cérebro. A utilização de recursos multissensoriais, por professores, possibilitará a ativação de múltiplas redes neurais que se interrelacionarão. Segundo Guerra (2011), a neuroplasticidade é a capacidade de fazer e desfazer conexões entre neurônios, com a reorganização da estrutura do sistema nervoso e do cérebro, o que constitui a base da aprendizagem e do esquecimento. De acordo com Delannoy⁴⁰ (2015, p. 55):

Cuando la neurona es suficientemente estimulada para crear una memoria que necesita ser preservada, una variedad de mensajes químicos son enviados al núcleo de la célula, donde a su vez los genes son estimulados y envían de regreso mensajes a la sinapsis con las instrucciones de crear nuevas sinapsis y nuevas conexiones sinápticas para conservar la información por un largo tiempo. Estos mensajes son proteínas. Así vemos que el cerebro no es estático cambia de forma dinámica durante toda su vida. Esta plasticidad permite enfrentarnos a la variedad de desafíos que encontramos durante nuestra vida.

Para aprender, é necessário que se disponibilizem as condições necessárias, pois todos possuem potencialidades para tanto, desde o nascimento até a morte. É na infância que se tem maior predisposição para aprender, mas é necessário que haja condições apropriadas para isso, como estímulos adequados à faixa etária e um ambiente propício. Na fase adulta, as redes neuronais tornam-se mais fortes e mais difíceis de serem alteradas. Ademais, aquelas não utilizadas são descartadas pelo cérebro, o que torna muito maior o esforço para ajustar, adaptar e aprender, não obstante seja sempre possível aprender. Explica Lent (2013, p. 112?):

A plasticidade adulta é diferente da plasticidade ontogenética, pois tem um caráter mais celular e molecular, incidindo sobre a sinapse (...), região em que ocorrem a transmissão e o processamento das informações com que o sistema nervoso lida a todo momento, codificadas em impulsos nervosos. A

⁴⁰ Luc Delannoy, natural de Bruxelas, Bélgica, fundou o Instituto de Neuroartes em Nova York em 2003, com uma iniciativa pós-materialista que implica na formulação de novas ideias sobre a percepção, a imaginação, a educação, o conhecimento, a sabedoria, o bem estar individual e coletivo. Trata-se de uma rede transdisciplinar de profissionais de diversas áreas, como músicos, artistas, médicos, filósofos, biólogos, psicólogos, neurocientistas etc., que compartilham reflexões sobre a consciência humana e o processo de percepção, levando em conta a neurodiversidade existente nas sociedades, com base na mecânica quântica e nas tradições budistas Yogacara Y Madhyamaka. A proposta do instituto é uma epistemologia pluralista visando o desenvolvimento humano e espiritual da sociedade. Essa rede se estende em três continentes: África, Europa e nas Américas, com sede na Estônia (<https://www.neuroartes.com/acerca>)

plasticidade sináptica é a base da memória e, portanto, da capacidade cognitiva que os cérebros propiciam.

A Neurociência Cognitiva, também chamada de Neuropsicologia, é uma das abordagens da Neurociência, que investiga atividades como a consciência, o planejamento, a linguagem, a memória, a imaginação e o processo de aprendizagem, ou seja, as capacidades mentais mais complexas do ser humano, e ainda, segundo Pinheiro (2005; 2006), a relação entre sistema nervoso, comportamento e cognição.

Segundo Relvas (2012), o objetivo da Neurociência Cognitiva é explicar, modelar e descrever mecanismos neuronais que amparam atos perceptivos, cognitivos ou motores, e como são influenciados pela emoção, a motivação e a atenção, oferecendo base para a orientação de aprendizagem e subsídios teóricos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficientes. Não se trata, pois, de uma didática de ensino, mas de uma reorganização do trabalho educativo com o rompimento de conceitos conservadores a partir do conhecimento de como o ser humano aprende.

De acordo com a Neurociência, o desenvolvimento cognitivo ocorre quando há modificação nas redes neuronais com posterior aumento de sinapses no cérebro e, segundo Miranda & Muszkat (2004), o desenvolvimento neuropsicológico infantil é influenciado por experiências sociais, familiares e educacionais, num processo de maturação do Sistema Nervoso Central. Estudos de Vygotsky auxiliam na compreensão do pensamento enquanto função cerebral, pois, segundo o psicólogo, o desenvolvimento cognitivo é uma construção coletiva, que advém da interação da criança com o meio social em que vive, ao contrário do que afirmava Piaget, de que ocorria por meio de estágios de desenvolvimento. Nessa seara, pesquisadores estudam a importância do contexto no desenvolvimento cognitivo da criança.

3.7. Vygotsky e a educação

Vygotsky, considerado maior estudioso do desenvolvimento cognitivo depois de Piaget, estudou os processos que envolvem memória, atenção, imaginação, planejamento, ação intencional, representação simbólica, pensamento abstrato, etc. que são relações originárias da inter-relação do indivíduo com seu contexto social e cultural, de modo que o desenvolvimento humano seja dependente do desenvolvimento histórico e da cultura em que se insere. Porém, o homem não é

apenas produto do meio, mas agente ativo no processo de sua criação, e a aprendizagem somente ocorre quando o indivíduo interage com outras pessoas. Piaget considerava que o desenvolvimento cognitivo se originava de dentro para fora (maturação biológica), enquanto que, para Vygotsky, ocorria de fora para dentro (internalização; absorção do conhecimento a partir do contexto), em que o fator social e histórico-cultural era mais significativo que o biológico, no desenvolvimento cognitivo. De acordo com Flavell e cols (1999), os contextos são formadores de dois níveis gerais: o nível distal e molar, que foca o momento sócio-histórico-cultural da criança; e o nível sócio-cultural, mais próximo da mente da criança, em seu ambiente físico e social imediato.

Segundo Efland (2002), a psicologia de Vygotsky, cuja influência provinha de princípios marxistas, visava ao embasamento de uma sociedade socialista, ou seja, a antiga União Soviética, enquanto que a de Piaget foi motivada por pressupostos positivistas. Sua psicologia era instrumental, cultural e histórica (Blanck, 1990, apud EFLAND, 2002) e seu conceito de mediação – uma adaptação do conceito de uso de ferramentas de Engels – consiste nos meios pelos quais os homens mudam seu ambiente natural a fim de controlá-lo e, a partir disso, se transformam. Um exemplo disso é o uso de sistemas de sinais, como as escritas, os números, as obras de arte que, quando internalizadas, resultam em transformações comportamentais formando pontes entre aquelas formas iniciais e as posteriores ao desenvolvimento. Desse modo, Vygotsky tentou estabelecer como as pessoas direcionam sua atenção e organizam sua memorização consciente, com a ajuda de instrumentos e sinais, a fim de regular sua conduta.

Para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo é uma construção conjunta, em que as crianças são guiadas por adultos em direção às habilidades e conhecimentos próprios de sua cultura, sendo uma construção conjunta e não individual. Enquanto que, para Piaget, o desenvolvimento cognitivo se dá por meio de estágios, para Vygotski ele se dá por meio da interação social e por meio da internalização de sistemas de signos produzidos culturalmente (VYGOTSKY, 1998). Essa internalização ocorre quando o indivíduo capta os significados já compartilhados socialmente. A combinação de signos e instrumentos promovem o desenvolvimento de funções mentais superiores, que passam necessariamente por uma fase externa (função social) e por uma fase interna, individual (intrapessoal intrapsicológica). A linguagem é, segundo Vygotsky, o sistema de signos mais importante para o

desenvolvimento cognitivo da criança, pois é por meio dela que é possível se desvincular de contextos concretos imediatos e, com o domínio da linguagem abstrata, o pensamento conceitual é flexibilizado.

No momento em que a fala e a atividade prática convergem é que se dá o desenvolvimento intelectual mais significativo, originando as formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata. A fala produz novas relações com o ambiente e uma nova organização do próprio comportamento. Segundo Vygostky (1998), o uso de instrumentos (inteligência prática) e a utilização de sistemas de signos (inteligência abstrata) desenvolvem-se separadamente nas primeiras fases da criança, e, na dialética desses sistemas, é que constitui no adulto humano a verdadeira essência do comportamento complexo. Segundo o estudioso, o desenvolvimento da linguagem no indivíduo se dá na seguinte ordem: fala social (comunicação com os outros); fala egocêntrica (mediando ações), e fala interna (abstração). A aprendizagem, portanto, se dá na internalização de instrumentos e signos em contextos de interação.

Sobre a importância do contexto no ensino das artes, Barbosa, A. (2007, p. 38) explica que o contexto é componente definidor da experiência artística e estética e explica que

A contextualização é em si mesma forma de conhecimento relativizada. Pesquisas sobre a cognição situada mostram que o conhecimento e o entendimento são mais facilmente efetivados se emoldurados pelo sujeito. É esta moldura que designamos contextualização, a qual pode ser subjetivamente e/ou socialmente construída.

Segundo a arte-educadora, contextualizar significa estabelecer relações. O que torna sua aplicação no processo ensino-aprendizagem uma porta aberta para a interdisciplinaridade (BARBOSA, A., 2007, p. 38).

Acerca da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygostky, Efland (2002) a define como a distância entre o nível de desenvolvimento real (resolução de problemas pelos próprios alunos) e o nível de desenvolvimento potencial (resolução de problemas orientados por adultos), o que, segundo Bruner (1985, apud EFLAND, 2002), tem a ver com as formas como os educadores organizam o ambiente de modo que se permita à criança atingir um terreno mais abstrato, ou seja, o educador funciona como uma forma de consciência vicária, até que o aluno seja capaz de dominar sua própria ação, por meio de sua própria consciência e controle. Assim, na teoria de

Vygostky, a tarefa da aprendizagem é a de internalizar na criança o conhecimento externo, para que seja convertido em uma máquina de controle inteligente.

As ideias de Vygostky se tornaram mais difundidas nas décadas de 1970 e 1980, causando impacto na pesquisa educacional. Muitos estudiosos, como Jean Lave (1977; 1988), Rogoff e Lave (1984), Brown, Collins e Duguid (1989) incorporaram em suas teorias facetas da psicologia de Vygostky. Uma crítica às suas teorias, levantadas por Efland (2002), seria a de que a perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento também tem problemas, apesar de estar ao seu favor o reconhecimento de que a maior parte do que os indivíduos aprendem ocorre por meio de mediação social. Segundo Efland (2002), Vytostky, apesar de explicar como o conhecimento existente é internalizado, não explica como os indivíduos são capazes de construir o que ainda não é conhecido, como a imaginação e a intuição permitem ao indivíduo alcançarem além da informação dada. A metáfora, então, pode ser entendida como o recurso necessário para se criar algo novo, por meio do fazer artístico, e ainda como recurso para se alcançar a cognição a partir da conexão de conhecimentos pré-existentes (sinapses), por meio da leitura da obra de arte. Tanto na leitura da obra de arte, quanto no fazer artístico, o contexto é necessário, como defendeu Barbosa, A., Danto, Lakoff, Vygosty, entre outros, o que foi inclusive comprovado cientificamente na Teoria Neural da Metáfora.

3.8. A ponte

A Abordagem Triangular foi sistematizada por Ana Mae Barbosa, na mesma década em que surgiu a Teoria da Metáfora Conceitual (1980), período em que se estabeleceu então a ruptura paradigmática que atribuiu à metáfora um status epistemológico, sendo reconhecido seu valor cognitivo. O ensino de arte pós-moderno, pretendido por Barbosa, trazia a imagem à sala de aula, bem como interrelacionava três ações, quais sejam, o ler, o fazer e o contextualizar. Como aponta Rizzi (2008), a Abordagem Triangular permite uma interação dinâmica e multidimensional do contexto no ensino da arte, entre as partes e o todo e vice-versa, abrindo caminho para a interdisciplinaridade.

Se antes o cérebro era dividido em partes com funções bem definidas, sabe-se hoje que ele opera em conjunto com todos os demais órgãos, numa perfeita

integração entre mente e corpo. A aprendizagem, como aponta Müller⁴¹ (2018), depende dessa integração, tanto de informações quanto de sensações. Damasio (2018, p. 82) afirma que:

O corpo, que muitas vezes tratamos com indiferença ou até menosprezo quando falamos a respeito da sublime mente, é parte de um organismo imensamente complexo, composto de sistemas cooperativos, os quais são compostos por órgãos cooperativos, que por sua vez são compostos por células cooperativas, as quais são compostas de moléculas cooperativas, as quais são compostas por átomos cooperativos, formados por partículas cooperativas.

Analisar a genética e o ambiente separadamente, raramente fornecem respostas completas e, explica Müller (2018), “... sempre que a ciência tenta descolar totalmente da cultura ou da Filosofia, ela nos leva a becos sem saída”. De acordo com Morin (2000, p. 36), “O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido” e, ainda com relação ao todo, diz:

O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo. (MORIN, 2000, p. 37)

Separar ciência de arte, inteligível de sensível, razão de emoção é um problema universal, pois os saberes desunidos, divididos, dentro de uma realidade cada vez mais multidimensional, globalizada, transacional, impedem o conhecimento do contexto, do global, do multidimensional e do complexo. A educação contemporânea deve visar ao global, ao complexo, ao contexto, inter-relacionando disciplinas e saberes (MORIN, 2000). Portanto, ao se desconectarem as disciplinas, haverá fatalmente uma tendência à especialização sem que se tenha uma visão holística das coisas, sem que se chegue mais próximo à realidade – o que necessita de uma visão interdisciplinar. Para Müller (2018):

Ter visão interdisciplinar significa reconhecer que todas as questões complexas são multifatoriais e buscar as relações entre os fatores envolvidos. Para fazer um bom trabalho na educação ou na ciência, qualquer profissional precisa levar isso em consideração. É ótimo termos especialistas da área da

⁴¹ Michelle Müller é jornalista, pesquisadora, especialista em Neurociências, Neuropsicologia Educacional e Ciências da Educação.

saúde, mas um bom médico necessariamente olha muito além da parte do corpo que lhe cabe e considera a relação entre as partes, entre mente e corpo, e ainda via além do físico, analisando aspectos sociais e culturais antes de fechar um diagnóstico.

Para Barbosa (2007), contextualizar é estabelecer relações, sendo a contextualização no processo ensino-aprendizagem uma porta aberta para a interdisciplinaridade, e a organicidade – o ideal perseguido por outras áreas de conhecimento além da arte – existe na arte como elo entre a produção e a estética da apreciação.

Numa obra de arte, diferentes atos, episódios, acontecimentos se mesclam materialmente e fundem-se numa unidade, embora as partes não desapareçam nem percam seu caráter próprio quando isto sucede. É no campo das artes que o processo da experiência significativa se torna mais evidente para o ser cognoscente. Nas artes, se revela pela observação, percepção e verificação direta quando a experiência possui uma unidade. A existência desta unidade está constituída por uma qualidade única (qualidade estética que penetra toda a experiência, apesar da diferença de suas partes constitutivas. (BARBOSA, A, 2007, p. 24)

Outro aspecto que, além da interdisciplinaridade, é imprescindível para o desenvolvimento cultural de uma sociedade é a interculturalidade. Barbosa, A. (2007) utiliza o termo “interculturalidade” como significado da interação entre as diferentes culturas e salienta que esse deveria ser o objetivo da educação preocupada no desenvolvimento cultural. Para tanto, a autora afirma que é necessário que a educação forneça um conhecimento sobre a cultura local, bem como a de outros grupos que caracterizam a nação a de outras nações, para que haja a mobilidade social.

A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento. Através das artes é possível desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. (BARBOSA, A., 2007, p. 16).

Barbosa, A. (2007), aponta que a identificação cultural e a leitura cultural global e ecológica só é possível mediante a flexibilidade em encarar a diversidade cultural existente em qualquer país, e essa identidade não é fixa ou congelada, mas um processo dinâmico engrandecido pelo diálogo e por trocas entre culturas.

Ao se reconhecer o valor cognitivo da metáfora e, sendo ela o recurso que faz com que se experiencie uma coisa em termos de outra, tanto na criação e assimilação

de conceitos, quanto na criação de novas metáforas criativas, que quebram os paradigmas já existentes, é que se pode afirmar que a metáfora no ensino da arte abre o caminho para a interdisciplinaridade e para a interculturalidade, pois, por meio da metáfora, pode-se interconectar conceitos, culturas, elementos de âmbitos diversos. A metáfora então, em resposta à questão levantada por Efland ao se referir a Vygosty - o que se pretende defender nesta tese – poderia ser o modo de construir o que ainda não é construído, e, assim, possibilitar à imaginação e à intuição o alcance de patamares situados além da informação dada.

Ensinar a criar e a ler metáforas, trazendo para a sala de aula tanto elementos de outras disciplinas, como a história, a geografia, a literatura, a matemática etc., bem como elementos da cultura local e de outras culturas, seria então um meio de desenvolver a capacidade criativa e cognitiva do aluno, para a aquisição de uma visão universal que una as partes ao todo.

A Abordagem Triangular, por utilizar a interrelação entre contexto, leitura e fazer artístico, permite que se viabilize tanto o entendimento das metáforas, quanto a sua criação, pois se ensina o aluno a ler o mundo, a se identificar com essa leitura a partir da contextualização e a expressar por meio do fazer o que sentiu e o que percebeu com relação ao que foi lido.

Desenvolver essa capacidade de leitura também permite ao aluno alcançar uma visão crítica das coisas e evitar seja manipulado pelas imagens que lhe são impostas no dia a dia na publicidade, nas redes sociais, nas cidades, na moda, enfim, em que imagens são textos que devem ser lidos e interpretados. Segundo Barbosa, A. (2007), a imagem é um âmbito de realidade, seja ela figurativa ou abstrata, e não apenas um objeto; portanto, sua reflexão deveria ser mais bem difundida nas escolas, para se evitarem as consequências tão nefastas ao entendimento, não só das obras de arte, mas da televisão e de outras mídias que fazem parte do dia-a-dia de cada aluno.

O ensino pós-moderno promovido pela Abordagem Triangular não pretendia, então, separar a arte do passado como uma reação a tudo quanto já tenha sido feito, como descreve Danto (2006) ao se referir ao modernismo. Ele pretende que se disponibilize tudo ao aluno, para que possa desfrutar de todo o conhecimento artístico, histórico, social, cultural etc. e, com esse repertório, criar novas metáforas que quebrem paradigmas e permitam a convivência cultural e social, em toda a sua diversidade.

A Abordagem Triangular, ademais, funciona como uma ponte entre as metáforas e a cognição, como caminho de ida e volta para se chegar a todos os lugares possíveis que a imaginação permitir. Uma ponte que une culturas, conhecimentos, que valoriza o que é local e permite a identificação e a inserção do aluno no meio em que vive. De um lado, seguindo o sistema da Abordagem Triangular, ao aprender a ler as metáforas, o aluno chega à cognição, o que é alcançado por meio da contextualização; por outro, a partir do conhecimento e do contexto, e pelo fazer artístico, o aluno consegue criar as metáforas, para o outro interpretá-las e também alcançar a cognição. Assim, o conhecimento gera conhecimento, num comércio semiótico de signos que crescem a cada dia e que podem ser cada vez mais interpretados.

Este estudo das metáforas conceituais, visuais e multimodais foi aplicado no projeto de extensão desenvolvido com os alunos do primeiro e terceiro semestre do curso de Artes Visuais (UFMS), num trabalho que se iniciou com a exposição do filme *Match Point* de Woody Allen e, a partir de sua análise metafórica conjugada com as bases da Abordagem Triangular, foi desenvolvido com os alunos um projeto de criação artística que envolvia leitura, fazer e contextualização, com a apresentação final de uma obra em arte urbana/lambe lambe e em realidade aumentada, como será explicitado no próximo capítulo desta tese.

4.CAPÍTULO 3

Para entrar em estado de árvore é preciso
partir de um torpor animal de lagarto às
3 horas da tarde, no mês de agosto.
Em dois anos a inércia e o mato vão crescer
em nossa boca.
Sofreremos alguma decomposição lírica
até
o mato sair na voz
Hoje eu desenho o cheiro das árvores.

(BARROS, 2000, p. 17)

PROPOSTA DE AÇÃO - WOODY ALLEN EM METÁFORAS

A Abordagem Triangular, aliada às teorias da metáfora conceitual, visual e multimodal foram aplicadas por esta doutoranda em uma proposta de ação de extensão denominada “Cinema em Diálogo: Sociedade e Subjetividade”, a convite professora do curso de artes visuais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dra. Venise Paschoal de Melo, coordenadora da proposta, e realizada com alunos do primeiro e terceiro semestre do curso. O foco da ação de extensão consistiu em contemplar sujeitos preocupados em refletir sobre o mundo que os cerca utilizando o cinema como meio de leitura e interpretação, tanto por ser um registro de narrativas de contexto histórico e social, como pelo potencial de despertar no imaginário do espectador a fantasia, tornando possível, como afirma Melo (2018), a articulação de suas estruturas diversas, numa profundidade que favorece a produção de conhecimento em diversos campos de estudo, como a arte, a psicologia social, a sociologia, a filosofia, cultura e educação.

Melo (2018) fundamentou sua proposta de ação nas teorias de pesquisadores que defendem a metodologia de aplicação de teorias contemporâneas e os meios de comunicação na mediação de discursos pedagógicos e sociais, como Raymond Williams (1979), Néstor Garcia Canclini (2012), Jésus Martin-Barbero (2008) e Slavoj Žižek (2015). Em diversos aspectos dessas teorias, a professora percebe que o cinema é revelador de valores e significados culturais e sociais, de modo que se torna importante instrumento educativo, com relevante potencial transformador.

A partir da leitura cinematográfica e de diálogos e discussões estabelecidos na ação, e com a utilização da Abordagem Triangular como sistema que estruturou todo o trabalho, foi possível aplicar a teoria das metáforas no processo de criação experimentado pelos alunos do curso, tanto na leitura do filme, em sua contextualização, como no fazer artístico, em trabalhos apresentados ao final do projeto. Ante tais diálogos, vários temas encontrados no filme foram trazidos para a contemporaneidade e contextualizados pelos alunos, servindo de base para suas metáforas. Ademais, o filme proporcionou uma leitura do próprio contexto histórico-social por eles vivenciado e exposto ao final da apresentação, em frutífera discussão acerca dos temas desenvolvidos no filme e do modo como foram representados.

Neste projeto, que se desenvolvera em três encontros, exibiu-se aos alunos e pessoas da comunidade o filme “Match Point” (Ponto Final), escrito e dirigido por

Woody Allen em 2005, que foi analisado por esta doutoranda, pelo viés das teorias da metáfora conceitual, visual e multimodal, apresentadas antes e depois da exibição do filme – antes, com o intuito de provocar no espectador o olhar crítico em torno das metáforas e, depois, para se colocarem em prática as teorias apresentadas na análise metafórica do filme a ser exposta no decorrer deste capítulo - e que serviram de base teórica à análise aprofundada tanto da narrativa, quanto dos temas apresentados no filme, nas falas, nos cenários, figurinos etc., proporcionando uma leitura multimodal, ou seja, textual, imagética, sonora etc. por meio de elementos que se articulam e expõem as ideias do filme. O segundo momento do projeto se deu em dois encontros: no primeiro, com alunos do primeiro semestre do curso e, no segundo, com alunos do terceiro semestre, quando foram reavivadas as teorias das metáforas conceituais, visuais e multimodais e discutidas, em conjunto com a coordenadora da proposta, Dra. Venise Paschoal de Melo, as metáforas escolhidas para seus trabalhos, sobretudo o modo como iriam ser representadas artisticamente.

Os alunos tiveram aproximadamente um mês para a confecção de seus trabalhos, que foram apresentados em uma exposição na própria Universidade, momento em que discutiram sobre as metáforas utilizadas, sobre o modo como foram representadas, tudo resumido, ainda, em memoriais escritos. Os trabalhos foram expostos em dois espaços, ambos da cidade de Campo Grande: Galeria de Vidro e TV Educativa de Mato Grosso do Sul.

Na sequência, será apresentada um breve panorama da história do cinema na educação do Brasil, para o entendimento da desvalorização da cultura popular, em contraponto com a cultura universal, ou de elite, na tentativa de se conciliar as classes dentro da cultura burguesa, para, na sequência, expor a análise metafórica do filme de Woody Allen.

4.1. Cinema e Educação

O cinema nos mostra paisagens de todas as zonas, animais de todas as faunas, costumes de todos os tempos e regiões. O espírito das épocas e das raças se faz evidente através dos filmes históricos. E os tempos atuais, com os mais recentes inventos, com as mais arrojadas aventuras, podem ser vividos e compreendidos em toda a sua intensidade dentro de poucos minutos sobre uma tela próxima (Meirelles apud Barbosa, 2015, p. 240).

Barbosa (2015) explica que na Reforma Fernando Azevedo, de 1928, é que se deu ao “cinema na escola” um desenvolvimento até então nunca visto no Brasil. O

cinema, segundo Barbosa (2015), foi introduzido nas escolas primeiramente como cultura e, posteriormente, como expressão, criação e fazer na sala de aula, ao contrário das outras formas de arte, tais quais as artes visuais, a pintura, o desenho, a escultura, a gravura etc., que surgiram na escola primeiramente como expressão do modernismo e somente no pós-modernismo como cultura a ser codificada, fruída e significada.

A poetisa Cecília Meirelles valorizava, conforme Barbosa (2015), não só a literatura, mas, especialmente, o cinema por considerá-lo um poderoso instrumento educativo. Isso deixou claro em seus vários artigos sobre arte na educação, segundo os quais tanto a criança quanto o adulto aprendem vendo, motivo pelo qual apontava o cinema como uma necessidade nas escolas. Quando em contato com o cinema, a lembrança das imagens é muito mais duradoura do que uma lição falada, aponta Meireles (apud BARBOSA, 2015), que também enfatizava a alegria com que o aluno chega à sala de projeção, levando consigo, por isso, condição altamente favorável ao aprendizado e, assim, fazer elevar sua capacidade e energia ao mais alto grau. Sobre a poetisa, explica Barbosa (2015, p. 265):

O modernismo em Arte e Educação teve uma escritora como Cecília Meireles escrevendo nos jornais para convencer o público da necessidade do “aprender” fazendo. A virada pós-moderna, que acrescentou ao fazer Arte a necessidade do ver Arte e a necessidade de ampliar a visão da Escola para além de seus muros, tomando em consideração a cultura dos alunos, a cultura do meio, a cultura historicamente organizada e a cultura contemporânea, não encontrou nenhum apoio nos meios de comunicação.

Em interessante artigo de Raquel Pacheco (2016), intitulado “Cultura popular e perspectivas pedagógicas no cinema educação”, foram destacados alguns pontos importantes para o entendimento da desvalorização da cultura popular, a que se contrapõe o interesse da criação e supervalorização da cultura nacional, ou de elite, e para analisar algumas oficinas de cinema e educação realizadas com crianças e jovens do Brasil. Pacheco explica que, de acordo com Martín-Barbero (2003), a repressão das culturas populares na Europa moderna se iniciou com a formação do Estado moderno, inspirado por Jean Bodin, Thomas Hobbes e Maquiavel, até a sua consolidação definitiva no Estado-Nação – aquele em que a economia deixa de ser doméstica e passa a ser política, em que a unidade monetária é índice simbólico da identificação dos interesses do Estado com o interesse comum. Segundo Pacheco (2016), essa passagem de unidade de mercado para unidade política se dá pela

integração cultural, por meio da construção de uma cultura nacional e afirma que “A multiplicidade cultural dos grupos e subgrupos, das culturas regionais e locais, passa a ser um dificultador a essa unidade nacional que sustenta o poder estatal” (PACHECO, 2016, p. 65). Quando a sociedade aceita a cultura universal — pressuposto e aposta hegemônica da burguesia —, é que o sentimento de “in-cultura” se produz historicamente (BARBEIRO, 2003, apud PACHECO, 2016). Desse modo, ao conciliar as classes dentro da cultura burguesa em uma aparente fusão, a burguesia produz em seu imaginário o mito da cultura universal, ou seja, a cultura de e para todos.

Segundo Pacheco (2016), a igreja também exerceu importante papel nesse processo, baseado numa concepção que detonava as solidariedades tradicionais para convalidar a exigência de submissão total à hierarquia. Explica Pacheco (2016, p. 66):

Nesse contexto, a perseguição às bruxas (também poderíamos escrever: a um certo perfil do gênero feminino), ao saber astrológico, medicinal e psicológico fica ligado ao conceito popular de cultura. Esse saber popular está conectado diretamente às mulheres: “mais de 70% dos acusados, torturados e julgados por bruxaria foram mulheres” (SODRÉ, 2003, P. 145). Como escreve Martín-Barbero (2003), esse é um mundo descentrado, horizontal e ambivalente, que não condiz com os interesses e a nova imagem do mundo que tem na razão vertical, uniforme e centralizada, sua base existencial. Simboliza para os clérigos e os juizes civis, para os homens ricos e os cultos, um exemplo do mundo que é necessário ser extinto.

Pacheco (2016) afirma que no momento acima citado é que a escola se destaca como importante mecanismo capaz de introduzir as crianças nessa nova ordem social, pois, encarregada do controle social, delas retirava os modos de persistência da consciência popular, ao passo que, com o cinema, não foi diferente, na medida em que se tentava transformá-lo em arte de elite ou como entretenimento de massa. Pacheco (2016) questiona como educar crianças e jovens de forma não só tecnicista utilizando o cinema e, com fundamento em autores como Charles Musser, Ismail Xavier, Robert Stain e Arlindo Machado, explica que há dois tipos de narrativa no cinema: a narrativa clássica à luz do modelo dominante construído pelos grupos que possuem poder perante a sociedade, regido pelo mito da cultura universal; e, por outro lado, a desconstrução desse discurso clássico, num movimento de subversão “[...] justamente para dar margem para a expressão e uma reflexão crítica em relação ao cinema” (PACHECO, 2016, p. 69), representado pelo Neorrealismo Italiano,

Nouvelle Vague Francesa, Cinema Novo Brasileiro etc. Segundo a autora (PACHECO, 2016, p. 70):

Constatamos que os fenômenos que conceituamos como pré-narrativa clássica – narrativa clássica – movimento de desconstrução da narrativa clássica, não são lembrados e muito menos trabalhados na maior parte dos projetos de cinema e educação. Os projetos de cinema e educação costumam trabalhar baseados na narrativa tradicionalista e, ao mesmo tempo, acreditam que, mesmo assim, estão realizando algo revolucionário, por estarem trabalhando cinema e educação com criança e jovens.

Salienta ainda a autora (2016) ser necessário mostrar e discutir com os mais jovens que tanto o cinema, quanto a mídia em geral são constituídos por discurso produzido ideologicamente, para buscar empoderamento, reflexão e consciência crítica em relação ao cinema, pois:

Acreditar que a narrativa clássica é a única forma de se fazer cinema é um pensamento que simboliza a reprodução de um modelo hegemônico. Esse tipo de crença colabora para um empobrecimento no processo de criatividade, reflexão, experimentação e consequentemente da valorização da cultura local e popular. (PACHECO, 2016, p. 70).

Pacheco (2016) aponta ainda a importância de Paulo Freire para educadores que trabalham com cinema e educação no Brasil, principalmente com a aplicação da teoria do diálogo, por sua educação democrática, em que educador deve trabalhar junto com o educando como colaborador na realização das atividades, por meio de reflexões e aprendizagens que visem à libertação. Para tanto, afirma Pacheco (2016) que o cinema é a linguagem que possibilita esse tipo de aprendizagem, pelo qual os indivíduos aprendem a pensar e a analisar criticamente tanto o cinema quanto a vida, a política, o cotidiano, a sociedade como um todo, e a ter autoconsciência.

Atualmente, de acordo com Pacheco (2015), há um projeto do governo britânico denominado *Film: 21st Century Literacy*, que tem como principal objetivo cultivar a ideia de que a sociedade deve ajudar a criança a usar, apreciar e compreender as imagens em movimento para que sejam não apenas tecnicamente capazes, mas culturalmente letrados-alfabetizados. Segundo a autora (2015, p. 113) “A realidade do cinema e educação no Reino Unido é baseada num trabalho que vem sendo desenvolvido como apoio governamental a nível das instituições há quase um século”. Já no Brasil, como descreve Pacheco (2015), apesar de iniciativas individuais de professores e instituições governamentais e não-governamentais que promovem

atividades com exibição e discussão de filmes para alunos da rede de ensino fundamental e médio, o cinema ainda não é visto como fonte de conhecimento, devido a certa dificuldade em reconhecer o cinema como arte, haja vista a ideia impregnada de que cinema é apenas diversão e entretenimento.

O cinema é fonte de conhecimento e de autoconhecimento e este processo se dá porque o cinema se exprime através de sons e imagens que transmitem e suscitam sentimentos. O cinema lida com o que é humano e é extremamente complicado pensar em compartimentá-lo em disciplinas, pois ele aborda a concepção do humano em suas diferentes dimensões. Um filme engloba línguas, ciências, matemática, história, geografia, física, química, psicologia, engenharia, ecologia etc., ou seja, ele é transdisciplinar, está acima de qualquer disciplina. Como reduzir o cinema a um instrumento, uma ferramenta ou uma disciplina sendo ele indisciplinado por natureza? (PACHECO, 2015, p. 114).

Por esse viés, o cinema pode ser um instrumento importante para suscitar no aluno um modo específico de pensar, aprender, imaginar, criar etc., conforme compreendia Deleuze (1985). O cinema moderno interage e dialoga com o espectador, daí a grande importância da escolha de filmes que provoquem o pensamento crítico, a reflexão sobre aspectos da vida e do ser humano, da cultura cotidiana tanto popular quanto erudita, que ultrapassem os limites da própria tela. O que há por trás da narrativa, seja ela clássica ou de desconstrução, deve ser analisado para impedir que valores estéticos e ideológicos sejam impostos ao espectador, em seu momento de diversão, pois muito além do entretenimento o cinema é importante para o ensino-aprendizagem.

Na proposta de ação objeto deste capítulo foi escolhido, repita-se, o filme “Match Point”, de Woody Allen (2005), para ser analisado com base nas teorias da metáfora conceitual e multimodal, em palestra realizada na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, para alunos do curso de Artes Visuais, sob a coordenação da professora Dra. Venise Paschoal de Melo. O filme é bastante rico em metáforas e os temas abordados foram trabalhados em sua arte pelos alunos, dentro de um contexto mais contemporâneo. A Abordagem Triangular foi utilizada nesse trabalho, que lhes deu a oportunidade de “ler”, “fazer” e “contextualizar”, servindo como uma ponte de mão dupla entre as metáforas e a cognição, visto que o “contexto” se torna imprescindível para a criação das metáforas (“fazer”) e também para sua leitura pelo espectador (“ler”).

4.2. Análise Metafórica do Filme “Macht Point”, de Woody Allen

No primeiro encontro da proposta de ação, ocorrido no dia 18 de maio de 2018, antes da exibição do filme, foram expostas, por esta autora, as teorias da metáfora conceitual, metáfora visual e metáfora multimodal, e solicitado ao espectador (alunos e pessoas da comunidade) que atentassem para as metáforas inseridas no filme. Após, foi exibido integralmente o filme e, na sequência, apresentada uma análise metafórica, com base nas teorias atrás explicitadas e bastante exploradas no capítulo anterior, com posterior abertura de discussão entre as pessoas presentes na sala. A imagem entrou na sala de aula por meio do cinema e os alunos tiveram a oportunidade de “ler”, “fazer” e “contextualizar” (Abordagem Triangular) no decorrer de todo o processo, que contou com palestra antes e depois da exibição do filme, pesquisa, criação artística e exposição. A análise apresentada na palestra será demonstrada a seguir.

Match Point é um drama filmado na Inglaterra, no ano de 2005, escrito e dirigido por Woody Allen, e conta a história de um jogador de tênis (Chris Wilton) que ascende socialmente por meio do casamento com Chloe, sendo contratado pelo sogro para trabalhar em suas empresas, passando a ser, de professor de tênis, a alto executivo no imponente prédio *Swiss Re Tower*. Chris mantém relacionamento extraconjugal com Nola Rice, ex-namorada de seu cunhado, que engravida e se recusa a abortar, pressionando Chris a terminar o casamento com Chloe e ficar com ela. Em contraste, sua esposa Chloe, que deseja um filho seu, não consegue engravidar. O relacionamento com Nola se torna inviável, pois Chris tem dificuldades em abandonar a confortável condição social e financeira. Decide então assassinar Nola, utilizando uma arma de fogo de seu sogro, num plano arquitetônico que inclui um roubo na casa de sua vizinha, uma senhora idosa que é assassinada por Chris instantes antes de Nola, para não levantar suspeitas e parecer que o duplo assassinato se deu em decorrência do roubo. Durante as investigações, a polícia descobre no apartamento de Nola um diário comprometedor e as suspeitas acabam recaindo sobre Chris, que é inocentado quando a polícia encontra a aliança da vizinha de Nola nas mãos de um traficante morto. Ocorre que Chris, ao tentar se livrar das joias que roubou da vizinha de Nola, jogando-as no rio Tâmisa, deixou cair a aliança, que atinge a grade e se aloja distante da água, quando é encontrada pelo referido

traficante. Chris, que é agraciado pela sorte, consegue então engravidar Chloe, permanecendo com status e situação financeira intactos, ao lado da esposa e família.

De acordo com Souza (2011), o filme de Woody Allen mantém diálogo estrito com o romance “Crime e Castigo”, de Dostoiévski, sendo que Woody critica a moral contemporânea da pós-modernidade em que tudo é válido, em que a sorte prevalece sobre a recompensa pelo esforço árduo, enquanto Dostoiévski critica a modernidade, numa tentativa de reavaliar o niilismo russo e combater uma tendência utilitarista que vigorava em meados do século XIX, acarretando numa elite individualista e com intenções de superioridade.

Woody Allen explora essa diferença marcante entre a civilização na modernidade, que Sigmund Freud percebeu como verdugo dos instintos (sexuais, de sobrevivência, violentos, etc.), que procurou circunscrever à liberdade no limite da segurança, e a pós-modernidade, com seu mal-estar detectado por Zygmunt Bauman (1998), que faz prevalecer à liberdade ao custo da segurança, da estabilidade da vida e dos projetos éticos. (SOUZA, 2011, p.3)

O discurso do autor não se encontra em primeiro plano, senão nos diálogos entre as personagens e seus discursos, no tom cinza da cidade de Londres, na ópera de Giuseppe Verdi, que captam a ética oportunista de Chris e promovem a leitura multimodal, característica do cinema de arte. Há por trás de todos esses elementos visuais, sonoros, textuais o pensamento do autor, que é metaforicamente representado na poética narrativa.

Almeida e Beccari (2017), que interpretaram o filme sob o viés da filosofia trágica de Nietzsche e Rosset, defendem que o filme sintetiza o imaginário trágico que permeia a produção de Woody Allen, pois este sempre torna os sentidos da vida inócuos, ou seja, qualquer sentido que queiramos encontrar nunca existiu e a experiência vivida prescinde de qualquer sentido: a vida é feita para ser vivida. Para os autores (2017), a filosofia trágica de Allen consiste na aprovação da existência mesmo nos aspectos mais duros e indesejáveis.

O trágico é, então, aprovação. Diante do que há de pior na existência, alguns optam pela ilusão, por uma ideia qualquer de salvação e agarram-se a essa esperança; outros aprovam a existência integralmente, com tudo que há de bom e de ruim. Essa aprovação pode se dar de numerosos modos, não só pelo discurso, mas principalmente pela ação, pelo modo de aderir à realidade. (Almeida e Beccari, 2017, p. 47).

Os autores explicam (2017) que esse pensamento trágico não deve ser confundido com pessimismo, que seria uma reação diante do aspecto trágico da existência, mas atrelado à ideia de que qualquer defesa racional da vida é desnecessária e inútil, numa afirmação incondicional da vida. No que tange ao filme, “Não há um sistema de mérito ou de justiça, apenas sorte – e seus “efeitos colaterais”, como o azar da vizinha que nada tinha a ver com a história” (Almeida e Beccari, 2017, p. 50 e 51). Essa tragicidade aparece, inclusive, em algumas falas no filme: “-(Chris) Tem algumas Arias lindas. E a voz dele expressa tudo que é trágico na vida. / -(Chloe) Você a acha trágica, não é?” (MATCH Point, 2005, 124 min)

Para os autores, Match Point é uma fábula que evidencia o acaso, a imprevisibilidade da vida e a ausência de sentido e valor inerentes. E essas interpretações não estão explícitas no filme, atreladas ao discurso, mas podem ser levantadas em uma análise mais profunda, por meio das metáforas.

A primeira metáfora conceitual encontrada no filme é A VIDA É UM JOGO (domínio-fonte: jogo; domínio-alvo: vida), uma metáfora estrutural, em que se experiencia algo em termos de outro, dentro do pensamento trágico de Woddy Allen, de tal forma que sorte e azar é o que rege a vida. O jogo faz parte do pano de fundo da trama, pois o protagonista é professor de tênis e a quadra de tênis é um ponto recorrente no filme. O filme mostra sempre dois lados: o lado certo e o errado, o racional e o irracional, o da fortuna e o da miséria, o do status e o do fracasso, representados pela quadra de tênis que consiste em dois lados, ou seja, o lado certo e o errado de cair a bolinha. Chris conhece as demais personagens por conta de sua profissão. Na primeira cena aparece o monólogo:

O homem que disse: “Prefiro ter sorte a ser bom”, entendeu o significado da vida. As pessoas temem ver como grande parte da vida depende da sorte. Há momentos numa partida em que a bola bate no topo da rede e, por um segundo ela pode ir para o outro lado ou voltar. É assustador pensar que boa parte dela foge ao nosso controle. Com sorte, ela cai do outro lado e você ganha. Ou talvez não caia e você perca.

A referência ao jogo de azar aparece nos dois quadros a seguir, em que a bola de tênis aparece em cima da rede (figura 13) e a aliança em cima da grade (figura 14), ambas podendo tender para um lado ou para outro, num lance de sorte ou azar que mudaria totalmente o final do jogo ou o destino do protagonista. Daí o nome do filme “Match Point” (Ponto Final).

Figura 19 - Cena inicial da bolinha de tênis

Fonte: MATCH point. Direção Woody Allen, 2005 Inglaterra, 2005. 1 DVD (124 min)

Figura 20 - Cena da aliança sobre a ponte

Fonte: MATCH point. Direção Woody Allen, 2005 Inglaterra, 2005. 1 DVD (124 min)

A metáfora do jogo também aparece nas falas e nas imagens num momento em que o jogo é o da sedução, quando os atores Chris e Nola aparecem jogando *pingue-pongue* como metáfora de um ato sexual (figura 15). Nesse caso a metáfora aparece como O AMOR É UM JOGO, em que o jogo é a *fonte* e o amor o *alvo*. Os planos são em sua maioria fechados, em close, o que dá a sensação de proximidade, intimidade e sensualidade. Nesse caso a metáfora orientacional é: ÍNTIMO É PRÓXIMO, ou SENSUAL É PRÓXIMO:

- (Nola) No que eu me meti.
- (Chris) Você se inclina e bate assim.
- (Nola) Alguém já lhe disse que você joga agressivamente?
- (Chris) Alguém já lhe disse que tem lábios sensuais?
- (Nola) Muito agressivo.
- (Chris) Sou naturalmente competitivo.
- (Nola) Ele estava fazendo pressão sobre mim no jogo.
- (Tom) Verdade? Tome cuidado. Ele ganha a vida desse jeito.
- (Nola) Estarei preparada na próxima. (MATCH Point, 2005, 124 min)

Ao final da cena, Nola acende um cigarro:

Figura 21 - Cena do cigarro

Fonte: MATCH point. Direção Woody Allen, 2005 Inglaterra, 2005. 1 DVD (124 min)

Em contraste, quando Chris contracenava com Chloe pela primeira vez numa quadra de tênis, ela aparece sempre distante e sua fala é a seguinte (no caso o jogo é utilizado como metáfora do ato sexual): “-(Chloe) Chris ficaria entediado se jogasse comigo.” (MATCH Point, 2005, 124 min)

Num jogo sempre há adversários, parceiros, metas, prêmios etc. Com relação a Chris, os adversários são - antes do casamento com Chloe - sua profissão, a falta de status, de dinheiro, o desânimo perante a sua vida profissional, o que fica explícito nas seguintes falas: “-(Chris) Eu odeio as turnês; / -(Chris) Por ora está bom, mas me mataria se fizesse isso para sempre; / -(Chris) Gostaria de fazer algo da minha vida” (MATCH Point, 2005, 124 min)

Após o casamento, seus adversários de jogo são a gravidez de Nola e o desejo obcecado de Chloe para engravidar. No entanto, Chloe também é parceira de jogo ao ajudar Chris a conseguir o emprego, dando-lhe vida boa, com conforto, luxo, estabilidade e segurança. Os sogros também são parceiros, pois o ajudam no relacionamento com Chloe e financeiramente. Por sua vez, Nola também é parceira de jogo, pois lhe dá prazer, conforto emocional, na medida em que o faz retornar às suas origens mais humildes. Pode-se perceber que há um constante embate entre o racional e o emocional. De um lado a vida boa, com status, luxo e sucesso profissional, e, de outro, paixão, sedução, perigo, aventura etc. Ao mesmo tempo em que a meta de Chris no jogo é vencer na vida, ser bem sucedido, dar alguma contribuição, há um certo medo em estar no topo (o que é demonstrado no filme por seu medo de altura), o que seria um obstáculo, devido ao gosto do protagonista pelo trágico - representado metaforicamente pela ópera. Retornando às teorias anticartesianas de que não existem dicotomias, ou separação entre racional e

emocional, sujeito e objeto, pode-se afirmar, na realidade, que não há como ser totalmente racional, nem totalmente emocional, o que explica o sofrimento de Chris, mesmo quando tende para o lado que acredita ser o melhor para ele. Explica Damasio (2018, p. 20):

Um sentimento não é uma fabricação independente do cérebro. É resultado de uma parceria cooperativa entre o corpo e o cérebro, que interagem por meio de moléculas químicas livres e vias nervosas. Esse sistema particular e tão desconsiderado garante que os sentimentos perturbem o que, sem eles, poderia ser um fluxo mental indiferente. A fonte do sentimento é a vida na corda bamba, equilibrando-se entre a prosperidade e a morte. Em consequência, os sentimentos são agitações mentais, perturbadoras ou deliciosas, delicadas ou intensas. Eles podem nos agitar com sutileza, de um modo intelectualizado, ou com grande intensidade e perceptivelmente, chamando, imperiosos, a atenção de seu possuidor. Mesmo em suas versões mais positivas, eles tendem a perturbar a paz e romper a quietude.

O quadro a seguir (figuras 16 e 17) demonstra metaforicamente a frieza do aspecto racional da vida, em contraste com o calor da paixão, do afeto, da intimidade. Numa cena em que Chris contracenava com a aspirante a atriz em seu quarto, aparecem várias velas acesas, enquanto a neve fria cai ao lado de fora da janela, sobre a cidade. Frio e calor coexistindo, como o racional e o emocional. Nola representa uma saída à melancolia ao lado da família Hewett, uma possibilidade de vida plena de sentido em contraste ao ambiente claustrofóbico de seu trabalho e ao tédio conjugal ao lado da esposa (ANJOS, 2009)

Figura 22- Cena da neve na janela

Fonte: MATCH point. Direção Woody Allen, 2005 Inglaterra, 2005. 1 DVD (124 min)

Figura 23 - Cena do romance à luz de velas

Fonte: MATCH point. Direção Woody Allen, 2005 Inglaterra, 2005. 1 DVD (124 min)

Com relação às metáforas orientacionais BOM É PARA CIMA e RUIM É PARA BAIXO, o que o filme mostra é que STATUS É PARA CIMA, RIQUEZA É PARA CIMA, PODER É PARA CIMA, que são próprios da sociedade capitalista, individualista e oportunista. As metáforas conceituais refletem, como já visto no capítulo anterior, conceitos de uma determinada cultura, de um determinado tempo. Woody Allen tenta mostrar aspectos de uma sociedade pós-moderna, fria e calculista, em que nada é sólido (BAUMAN, 2000), em que o individualismo e o egoísmo são portas de entrada ao oportunismo, à falta de caráter e de ética. “A modernidade “sólida” retrata uma era de engajamento mútuo. A modernidade “fluida”, ao contrário, a época do desengajamento, da fuga fácil e da perseguição inútil. Na modernidade “líquida” mandam os mais escapadiços, os que são livres para se mover de modo imperceptível” (BAUMAN, 2000, p. 140). Algumas falas que refletem essas metáforas:

- (Sogro) Ele subiu na vida do único jeito que podia.
- (Nola) Não é trabalho de escritório. Pense nele como uma escada...para um cargo melhor, mais responsabilidade...um salário maior, sei lá.
- (Nola) Como sempre, minha confiança estava dez e agora está zero.
- (Nola) Ela é muito bonita, mas se afundou em drogas. (MATCH Point, 2005, 124 min)

O primeiro encontro de Chris com Chloe se dá num camarote de teatro, durante a apresentação de uma ópera. Ambos estão em cima, no topo, enquanto o trágico, representado metaforicamente pela ópera acontece embaixo, como um pano de fundo para toda a trama (figura 18). Essa cena da ópera se repete durante o filme; algumas árias de ópera fazem parte da trilha sonora, que costura, juntamente com texto e imagem, a ideia do trágico de Woody Allen, por meio das metáforas multimodais.

Figura 24 - Cena da ópera

Fonte: MATCH point. Direção Woody Allen, 2005 Inglaterra, 2005. 1 DVD (124 min)

Há dois elementos visuais encontrados no filme, que são recorrentes e mostram por meio da imagem as metáforas orientacionais acima indicadas, que são a escada e a pirâmide. Em várias cenas Chris aparece subindo ou descendo as escadas, dependendo do teor da narrativa, demonstrando os “altos e baixos” de seu cotidiano. Às vezes a cena de escada é na casa de Chloe (figuras 20 a 24), às vezes no apartamento de Nola (figura 19), dando a entender que ora o bom é o status, o dinheiro e o luxo, ora o romance, o prazer e a vida simples, o que remete ao trágico de Allen em aceitar a vida como ela é. Na figura 24, Chris e seu sogro descem as escadas enquanto falam de perda de dinheiro em investimentos da bolsa; na figura 22, Chris desce as escadas no momento que antecede seu primeiro encontro com Nola; na figura 25, aparece a escada na cobertura de Chloe e Chris, presente de seu sogro, onde há também a imagem de uma coluna bastante robusta. A cena mostra metaforicamente a chegada de Chris ao chegar ao topo por meio do casamento, por meio da escada, da coluna e da vista panorâmica da cidade (figura 26), que deixa bastante claro que estão num lugar bem alto da cidade (metáfora orientacional BOM É PARA CIMA). Não obstante, Chris deixa transparecer que a chegada ao “topo” do status, do sucesso financeiro e profissional o deixa inseguro, no momento em que fala para Chloe que tem medo de altura; na sequência das figuras 27 e 28, Chris vê Nola ao acaso do andar de cima do museu Tate Modern e desce as escadas para encontrá-la. Nesse caso, aparece a metáfora orientacional RUIM É PARA BAIXO, na medida em que Nola representa tudo o que pode desestruturar sua vida, fazendo-o perder tudo que conquistara, ao mesmo tempo em que pode ser BOM É PARA BAIXO, pois o encontro com Nola, tão esperado, o faz se sentir pleno novamente.

Figura 25 - Cena da escada 1 (apartamento de Nola)

Fonte: MATCH point. Direção Woody Allen, 2005 Inglaterra, 2005. 1 DVD (124 min)

Figura 26 - Cena da escada 2 (casa de Chloe)

Fonte: MATCH point. Direção Woody Allen, 2005 Inglaterra, 2005. 1 DVD (124 min)

Figura 27 - Cena da escada 3

Fonte: MATCH point. Direção Woody Allen, 2005 Inglaterra, 2005. 1 DVD (124 min)

Figura 28 - Cena da escada 4

Fonte: MATCH point. Direção Woody Allen, 2005 Inglaterra, 2005. 1 DVD (124 min)

Figura 29 - Cena da escada 5

Fonte: MATCH point. Direção Woody Allen, 2005 Inglaterra, 2005. 1 DVD (124 min)

Figura 30 - Cena da escada

Fonte: MATCH point. Direção Woody Allen, 2005 Inglaterra, 2005. 1 DVD (124 min)

Figura 31 - Cena da cobertura 1

Fonte: MATCH point. Direção Woody Allen, 2005 Inglaterra, 2005. 1 DVD (124 min)

Figura 32 - Cena da cobertura 2

Fonte: MATCH point. Direção Woody Allen, 2005 Inglaterra, 2005. 1 DVD (124 min)

Figura 33 - Cena do museu 1

Fonte: MATCH point. Direção Woody Allen, 2005 Inglaterra, 2005. 1 DVD (124 min)

Figura 34 - Cena do museu 2

Fonte: MATCH point. Direção Woody Allen, 2005 Inglaterra, 2005. 1 DVD (124 min)

Na mesma cena do museu, quando finalmente Chris encontra Nola, a pintura que está atrás dela mostra uma imagem fálica que remete ao órgão sexual feminino (figura 29), enquanto que a pintura que aparece atrás de Chris (figura 30) mostra uma imagem fálica que remete ao órgão sexual masculino. No canto da pintura atrás de Nola, também aparece a letra V, que seria uma pirâmide invertida, representando metaforicamente a decadência.

Figura 35 - Cena do museu 4

Fonte: MATCH point. Direção Woody Allen, 2005 Inglaterra, 2005. 1 DVD (124 min)

Figura 36 - Cena do museu 5

Fonte: MATCH point. Direção Woody Allen, 2005 Inglaterra, 2005. 1 DVD (124 min)

Há muita menção também ao consumismo. E esse consumismo não diz respeito apenas a coisas materiais, mas ao sexo, por exemplo, em que pessoas são vistas como uma mercadoria e como bens de consumo. No caso de Nola, fica evidente nas cenas com Tom que ela é uma mercadoria de consumo relacionada ao sexo, à beleza, em que a moeda de troca são objetos valiosos, como carros, passeios, viagens etc., enquanto Chris, uma mercadoria de consumo ou máquina de fazer bebês, tendo em vista que a principal expectativa de Chloe com relação a ele é engravidar. A moeda de troca, no caso, passa a ser o emprego, o status, o sucesso profissional etc. Essas ideias não estão explícitas na narrativa do filme, mas aparecem em forma de metáforas multimodais, em cenários, falas e em alguns elementos visuais. Em várias cenas em que aparecem Nola e Chris, o cenário é repleto de vitrines de grifes luxuosas, como Cartier, Rauph Lauren, Chanel, bem como de carros de luxo etc. (figuras 31 e 32)

Figura 37 - Cena da vitrine 1

Fonte: MATCH point. Direção Woody Allen, 2005 Inglaterra, 2005. 1 DVD (124 min)

Figura 38 - Cena da vitrine 2

Fonte: MATCH point. Direção Woody Allen, 2005 Inglaterra, 2005. 1 DVD (124 min)

A figura 33, abaixo, mostra duas telas que aparecem no plano de fundo de Chris, que podem ser interpretadas também pelo viés do consumismo. Na tela da esquerda, vê-se uma pessoa vestida com um macacão azul e ao lado apenas o macacão, ou seja, uma

roupa sem corpo, como se a roupa, ou a vestimenta, fosse mais importante do que a pessoa que a veste. Na tela da direita, aparece uma pessoa vestida com calça branca e camisa azul, e, ao seu lado, o mesmo desenho, mas todo em azul, como se fosse uma sombra. Uma possível interpretação seria a seguinte: se roupa não estiver bem delimitada no desenho, sem os detalhes de cor e forma, a pessoa que a veste também fica apagada, sem detalhes, sem contornos, o que também pode passar a ideia de que a roupa é mais importante.

Figura 39 - Cena da galeria de Chloe

Fonte: MATCH point. Direção Woody Allen, 2005 Inglaterra, 2005. 1 DVD (124 min)

A sequência a seguir (figuras 34 a 36) mostra uma cena em que Chris encontra-se com Nola ocasionalmente, no momento em que ela sai para fazer um teste como atriz, enquanto ele a espera com o intuito de lhe dar apoio moral. O cenário atrás de Chris, enquanto espera por Nola, mostra carros de luxo passando pela rua, representando metaforicamente a expectativa de sucesso de Nola; já no momento em que ela volta do teste, decepcionada por ter ido muito mal, carros de lixo, de entulhos e guincho passam por detrás dela, como uma metáfora do insucesso, da insatisfação, do desgosto.

Figura 40 - Cena dos carros de luxo

Fonte: MATCH point. Direção Woody Allen, 2005 Inglaterra, 2005. 1 DVD (124 min)

Figura 41 - Cena do carro de entulhos

Fonte: MATCH point. Direção Woody Allen, 2005 Inglaterra, 2005. 1 DVD (124 min)

Figura 42 - Cena do guincho

Fonte: MATCH point. Direção Woody Allen, 2005 Inglaterra, 2005. 1 DVD (124 min)

O filme é repleto de elementos relacionados ao jogo: bebida, viagens, altos e baixos, competitividade, estratégia, prostituição e consumismo. Pode-se perceber também a associação entre o jogador e a prostituta, pois sempre há uma combinação entre sexo e dinheiro nas cenas.

Outra metáfora conceitual do filme é O AMOR É UMA VIAGEM, coerente com RELACIONAMENTO É UM VEÍCULO (domínio-fonte: viagem e veículo; domínio-alvo: amor e relacionamento). De acordo com Sperandio (2010, p. 33), entidades do domínio do amor (amantes, seus objetivos de vida em comum, a relação amorosa etc.) correspondem sistematicamente a entidades do domínio viagem (viajantes, veículos, destino etc.) e essas correspondências são ontológicas. “-(Nola) Isso não levará a lugar nenhum. / -(Nola) Tudo saiu do controle por vários motivos. / -(Nola) Tivemos nosso momento, mas temos que voltar à realidade”. (MATCH Point, 2005, 124 min).

No caso de Chris, há duas viagens. Uma, cuidadosamente planejada, tranquila, confortável, com destinos bem definidos e percurso longo. Outra, sem controle, sem rumo

certo, sem previsão de chegada, sem horário certo, e com um fator de risco: a bebida. Em quase todas as cenas com Chris, Nola diz que precisa de uma bebida.

A bebida também é representada pela mãe de Chloe, que sempre acaba falando demais e provocando discussões ou algum constrangimento entre os casais, principalmente com relação a Nola e Tom. A metáfora O AMOR É UMA VIAGEM é constantemente atrapalhada pela bebida, que pode causar acidentes de percurso. A mãe de Tom, inclusive, foi a responsável pela separação dele com Nola, como ele descreve em uma das cenas, em que não está jogando bem, por conta do término do relacionamento.

Outra cena em que aparece a metáfora O AMOR É UMA VIAGEM evoca a metáfora RELACIONAMENTO É UM VEÍCULO e aparece na cena do encontro dos dois casais num restaurante, na qual Tom chega dizendo que se atrasaram porque estavam em uma exposição de carros antigos. Conforme as falas descritas abaixo, percebe-se que Nola quer um relacionamento sério, à moda antiga, enquanto Tom quer parceiras novas e esportivas, e muitas parceiras para colecionar:

- (Tom) Arrastei Nola a uma exibição de carros antigos.
 - (Tom) Gosta de carros não é Chris?
 - (Chris) Os antigos são lindos.
 - (Nola) Eu gosto dos antigos, mas Tom gosta dos novos com acessórios.
- (MATCH, Point, 2005, 124 min)

A forma da pirâmide também aparece em muitas cenas, em detalhes de arquitetura e de objetos que compõem os cenários. A pirâmide simboliza ascensão, elevação e o poder da vida sobre a morte. No filme, ela aparece também invertida, como na raquete de tênis de Chris (figura 37), na fachada do prédio em que trabalha (figuras 38 e 39), na porta de sua casa (figura 40), o que corrobora a interpretação trágica da aprovação do que é bom e do que é ruim, aos “altos e baixos” constantes, à vida de ascensão e de decadência, ao luxo que contrapõe ao lixo. A figura 39 mostra o prédio onde fica a empresa do sogro de Chris, também seu local de trabalho, como um objeto fálico, unindo status, poder, ascensão social e profissional ao sexo, numa visão bastante machista da sociedade capitalista. O prédio é um ícone do Reino Unido no Século 21 – uma construção elaborada pelo arquiteto Norman Foster (responsável pela nova arquitetura de reconstrução do *World Trade Center*).

Figura 43 - Cena da logomarca da raquete

Fonte: MATCH point. Direção Woody Allen, 2005 Inglaterra, 2005. 1 DVD (124 min)

Figura 44 - Sacada do prédio onde Chris trabalha

Fonte: MATCH point. Direção Woody Allen, 2005 Inglaterra, 2005. 1 DVD (124 min)

Figura 45 - Cena do edifício onde Chris trabalha

Fonte: MATCH point. Direção Woody Allen, 2005 Inglaterra, 2005. 1 DVD (124 min)

Figura 46 - Detalhe da porta do apartamento de Chris

Fonte: MATCH point. Direção Woody Allen, 2005 Inglaterra, 2005. 1 DVD (124 min)

Figura 47 - Detalhes em forma de triângulo 1

Fonte: MATCH point. Direção Woody Allen, 2005 Inglaterra, 2005. 1 DVD (124 min)

Figura 48 - Detalhes em forma de triângulo 2

Fonte: MATCH point. Direção Woody Allen, 2005 Inglaterra, 2005. 1 DVD (124 min)

Figura 49 - Detalhes em forma de triângulo 3

Fonte: MATCH point. Direção Woody Allen, 2005 Inglaterra, 2005. 1 DVD (124 min)

Figura 50 - Detalhes em forma de triângulo 4

Fonte: MATCH point. Direção Woody Allen, 2005 Inglaterra, 2005. 1 DVD (124 min)

A sequência a seguir (figuras 45 a 47) mostra o momento em que Nola se entrega a Chris pela primeira vez, após uma briga com a mãe de Tom, seu noivo. No momento do encontro chove muito, os amantes lavam a alma e se despem de todo o materialismo, do luxo, da racionalidade, para viverem suas paixões e se entregarem um ao outro. A chuva também é símbolo de fertilidade, assim como o trigo (que lembra a plantação em que se deitam na cena). Nessa metáfora visual, a chuva passa a ter outros significados, o que demonstra a genialidade do diretor em escolher tantos detalhes, que podem mudar por completo o significado de uma cena.

Figura 51 - Cena da chuva 1

Fonte: MATCH point. Direção Woody Allen, 2005 Inglaterra, 2005. 1 DVD (124 min)

Figura 2 - Cena da chuva 2

Fonte: MATCH point. Direção Woody Allen, 2005 Inglaterra, 2005. 1 DVD (124 min)

Figura 53 - Cena da chuva 3

Fonte: MATCH point. Direção Woody Allen, 2005 Inglaterra, 2005. 1 DVD (124 min)

Mora (2009) denomina Match Point de ópera cinematográfica, que obriga o espectador a refletir sobre o tema do azar e suas condições em relação ao ser humano. A tragédia clássica é o ponto de partida para ser, logo em seguida, desconstruída. A trilha sonora é a arma que Allen utiliza para tocar a alma do espectador e cada ária de ópera foi escolhida para exaltar a tragédia. A música erudita, em especial a ópera, é mostrada no

filme como algo elevado, sublime, que faz parte da cultura da elite, algo enobrecedor. No entanto, a escolha de Allen foi certeira, no sentido de que tais peças entram pelo lado mais culto, mais espiritual, dos gostos rebuscados, e descem até as profundezas do poço do sofrimento, das traições, da melancolia, da falsidade, que atormentam o espírito. A VIDA É UMA ÓPERA – no caso a ópera trágica - seria uma metáfora conceitual bastante apropriada para o filme de Allen, em que ópera seria o domínio-fonte e vida o domínio-alvo.

Dentre as óperas selecionadas está *La Traviata*, de Giuseppe Verdi e libreto de Francesco Maria Piave (*A Mulher Caída*), inspirada no romance *A Dama das Camélias*, de Alexandre Dumas. Trata-se de um tema contemporâneo que eleva à dignidade de heroína trágica uma prostituta acometida de tuberculose. A temática remete ao universo cotidiano ao invés dos grandes afrescos históricos, mitologias e aventuras de capa e espada. A burguesia do século dezenove com toda sua frivolidade e moralismo mesquinho e cruel é encarnada por Alfredo e seu pai, ao mesmo tempo em que a prostituta Violetta (*Traviata*) se sacrifica por amor, suscitando piedade e admiração à sociedade que a condena. O drama humano e a análise psicológica são privilegiados nessa ópera.

O que há de comum entre Nola e Violetta, numa sociedade contemporânea em que os valores não são mais os mesmos? Nola revela-se “mulher caída” quando diz em uma das cenas com Chris: “ninguém nunca pediu o dinheiro de volta”, com certa ironia. Ela não é acometida por tuberculose, mas engravida de seu amante, que é casado, e é cruelmente assassinada por ele. Morrem as duas, a mãe e o bebê. Um feminicídio, uma instância última de controle da mulher pelo homem. Nola não morre como heroína, mas é digna de pena por todos que leem a notícia de seu assassinato nos jornais.

Outra ópera que se destaca é *L'Elixir D'Amore*, de Donizetti. A ária mais famosa da ópera, “Uma Furtiva Lagrima”, tocada desde o começo, aparece em várias cenas. Trata-se de uma história de amor não correspondido, em que a personagem principal, Nemorino, se apaixona por Adina, mas esta não lhe dá crédito. Nemorino vai em busca de uma poção de amor, na tentativa de conquistá-la. Porém, sem que ele saiba, recebe uma herança. Adina, ao descobrir sobre a herança, acaba ficando com ele, mas ele acredita que é por causa do elixir.

Mais uma vez, a mulher se aproxima do homem por causa do dinheiro. No caso do filme, isso acontece dos dois lados, a mulher interesseira e o homem interesseiro.

Ambos, Chris e Nola, mantêm relacionamento amoroso por causa da riqueza, do status, do conforto material. No entanto, somente o homem se dá bem no final.

Nola aparece de branco em várias cenas do filme, conforme figuras 48 a 50. Uma coincidência, ou um propósito de Allen para lembrar A Mulher de Branco, ou The Woman In White, de Andrew Lloyd Webber e David Zippel, baseado no romance de Wilkie Collins e em elementos de The Signal-Man de Charles Diskens? O musical exibido durante o filme de Allen diz respeito a uma história de amor, traição e ganância. Walter Hartright, personagem do musical tem a vida abalada após se encontrar com uma mulher misteriosa vestida de branco, aparentemente fugindo de alguém e, ainda, desesperada para revelar-lhe um terrível segredo. Durante a trama, um triângulo amoroso se desenvolve, um casamento por dinheiro é realizado, uma mulher assassinada, um filho bastardo é assassinado.

Figura 54 - Nola de branco 1

Fonte: MATCH point. Direção Woody Allen, 2005 Inglaterra, 2005. 1 DVD (124 min)

Figura 55 - Nola de branco 2

Fonte: MATCH point. Direção Woody Allen, 2005 Inglaterra, 2005. 1 DVD (124 min)

Figura 56 - Nola de branco 3

Fonte: MATCH point. Direção Woody Allen, 2005

A trilha sonora escolhida a dedo deixou a trama de Allen ainda mais instigante. Fatos como os do filme e das óperas descritas são muito comuns na sociedade contemporânea e parecem ainda mais trágicos quando representados num filme, pois, nesse caso, são explicitados nas telas dos cinemas. Na vida real eles não aparecem nas telas, mas são velados, ocultos, encobertos, furtivos.

A experiência vivenciada com os alunos, após a exibição do filme foi muito interessante e despertou em sua maioria olhares e reflexões sobre a atualidade, devido à proximidade do cinema com a realidade.

A partir das discussões levantadas, foram escolhidos os temas a serem explorados nos trabalhos e desenvolvidos pelos alunos em sala de aula. Temas como feminicídio, oportunismo, capitalismo, egoísmo, consumismo, aparecem nas imagens criadas pelos alunos, que serão analisadas na sequência e, para cada tema, foi escolhida uma metáfora como base para os trabalhos.

4.3. Lambes Digitais

Os trabalhos apresentados pelos alunos consistem na experimentação de objetos artísticos produzidos com a utilização de mediações tecnológicas digitais. Nessa proposta, os alunos tiveram a oportunidade de “ler”, “fazer” e “contextualizar”, conforme o sistema de ensino utilizado por esta doutoranda, baseado na Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa. A partir da leitura do filme Match Point, de Woody Allen, do ponto de vista metafórico, muitos temas foram destacados e trazidos para a contemporaneidade, o que permitiu uma compreensão maior sobre os tempos atuais que foram explorados, por meio de linguagem poética híbrida, nos trabalhos que serão expostos e analisados neste subcapítulo. Foi utilizada, nos trabalhos, a sobreposição

de diversas camadas de fotografia, vídeo, som, animação e desenho, que, segundo a professora e coordenadora do projeto Dra. Venise Melo, “evidenciam o sentido de pertencimento dos sujeitos no mundo”. Conforme explica a professora, no programa da exposição dos trabalhos, a arte é parte fundamental do processo de mediação cultural e social dos indivíduos com o mundo contemporâneo em que vivem.

A ação proposta pela professora Dra. Venise Paschoal de Melo, de acordo com o plano de aula anexo, consistiu em cinco etapas: 1-desenvolvimento de pesquisa teórica, com a apresentação de ao menos um artista como referência poética, devendo a produção ser articulada com o conhecimento adquirido na palestra desta doutoranda, sobre a produção de metáforas; 2-pesquisa de imagens, cores e formas, com a apropriação destas na composição da obra, podendo ser mescladas com pinturas, desenhos, fotografias digitais autorais; 3- produção do trabalho no programa Photoshop, em formato de 100x80 cm, salva em JPEG, impressa e fracionada em 8 folhas de sulfite, aplicada sobre placa de MDF de 6mm; 4-confecção de memorial escrito, impresso, com a explicação das etapas da produção; 5-apresentação e avaliação coletiva, com mediação desta doutoranda.

Muitos temas foram levantados a partir da exibição do filme, dentre os quais: consumismo, capitalismo, materialismo, machismo, individualismo, violência contra a mulher, discriminação, ganância, oportunismo etc. Esses temas foram trabalhados pelos alunos, com a utilização das teorias das metáforas conceitual, visual e multimodal e pôde-se perceber que o resultado superou as expectativas. Algumas obras ficaram mais metafóricas que outras, estas mais descritivas. E naquelas é bastante visível que o sentido da arte não se encontra ancorado dentro da obra, mas remete e desloca o olhar e o pensamento do espectador em direção a outros lugares diversos, permitindo o encontro de sentidos e conexões com variados contextos. A pesquisa foi fundamental no processo de criação, pois trouxe bagagem e repertório, tanto de imagens, quanto de conceitos e embasamento teórico. Outro fator relevante que se percebe nos trabalhos consiste na exploração de temas vivenciados pelos alunos, que fazem parte de seu contexto social e familiar. Desse modo, por meio da arte, é possível compreender aspectos sociais e psicológicos que fazem parte do cotidiano dos artistas, que são impressos nas obras e transmitidos ao espectador para que também faça sua leitura da sociedade em que vive, e possa vivenciar a dor e o sofrimento do outro.

Venise Melo propôs um tema mais geral para servir de base aos trabalhos, podendo ser trabalhado em conjunto com os subtemas destacados no filme *Match Point*. Para os alunos do primeiro semestre do curso, foi escolhido o tema “Gentileza gera gentileza/Violência gera violência” e o suporte utilizado foi o “lambe digital”. De acordo com Venise, esses lambes urbanos, que consistem em colagens aplicadas sobre prédios, postes e viadutos, permitem um diálogo entre a arte e os espaços da cidade que, por sua vez, denunciam problemas sociais e geram movimento de resistência política. Os trabalhos dos alunos foram produzidos em plataforma digital, impressos em partes separadas, como os “outdoors”, e colados em suporte de compensado, em grandes formatos, no intuito de remeter diretamente a atenção ao processo de colagem de peças publicitárias. Conforme explica Venise, no programa da exposição, “Voltados para estas fronteiras, entre os caminhos da liberdade de expressão urbana, da publicidade e da arte, é oferecido ao espectador as possibilidades de leitura e de reflexão sobre o estado de nosso tempo presente”.

A prática de colar cartazes é antiga e a transformação de sua estética reflete o pensamento de cada época. Segundo Oliveira (2015), Lambe-lambe seria uma ressignificação do cartaz, seu precursor, com uma função diferenciada relacionada a um movimento com viés crítico, que provoca no espectador uma reflexão contrária às condutas sociais ou à desigualdade. É também um suporte utilizado por artistas para espalhar sua arte pelas cidades.

Na sequência, serão mostrados alguns dos trabalhos produzidos pelos alunos do primeiro semestre, com um pequeno resumo do que foi apresentado nos memoriais entregues por eles. Os trechos entre aspas e em formatação de citação foram retirados literalmente dos memoriais, com o intuito de trazer o pensamento do aluno, de forma direta, para este contexto.

Os trabalhos que seguem participaram de duas exposições, uma na Galeria de Vidro e outra na TV Educativa de Mato Grosso do Sul, conforme fotografias expostas ao final do capítulo.

GENTILEZA GERA GENTILEZA/VIOLÊNCIA GERA VIOLÊNCIA

Aluna: Rísia Cristina Evaristo Guimarães (1ª semestre – Artes Visuais – UFMS)

Título: **Violência contra a mulher** (2018)

Figura 57 - “Violência contra a mulher”, de Rísia Cristina E. Guimarães

Fonte: arquivo pessoal

Rísia expõe, em sua obra, a violência contra a mulher, própria da sociedade machista, em seus diversos aspectos, como assédio, exploração sexual, estupro, tortura, violência psicológica, agressões por parceiros ou familiares, perseguição e feminicídio. Como metáforas, utilizou a cor vermelha, pois para ela “o vermelho é sensualidade e o amor”, mas representa também a violência e o sangue. A aluna representou a feminilidade por meio das flores, que, no caso, estão murchas, sem vivacidade. Segundo consta em seu memorial, a ampulheta se refere aos dados sobre a violência, pois representa o tempo que decorre enquanto mulheres são violentadas e assassinadas sem punição. A mulher, segundo Rísia, sofre calada e é privada de liberdade, o que é representado em seu trabalho pela fita em forma de “x” na boca e pela gaiola que a aprisiona. Seu coração, que passa longe de qualquer romantismo, é acorrentado e exposto como víscera.

Esse trabalho é muito impactante e expressivo, pois mostra a crueldade e a frieza com que a mulher é tratada por seres que se julgam superiores - a mulher já sem cor, em contraste com o vermelho gritante do sangue e da violência. É um pedido

de socorro de alguma mulher que pode estar no apartamento ao lado, na casa vizinha ou vivendo sob o mesmo teto.

A violência contra a mulher é o alvo dessa metáfora visual, que tem como fontes a cor vermelha, o coração acorrentado, a ampulheta, a mão sobre a cabeça e o “x” sobre a boca.

Aluna: Yasmim Pacheco Maciel (1ª semestre – Artes Visuais – UFMS)

Título: **Ilusory world of passive minds** (2018)

Figura 58 - “Ilusory world of passive minds”, de Yasmim P. Maciel

Fonte: arquivo pessoal

Yasmin trata em sua obra do individualismo que, por sua vez, permite a proliferação da violência. Ademais, a violência não encontra resistência, pois é a passividade que se lhe depara, o que acaba gerando um ciclo vicioso. Segundo Yasmin, isso se refere a realidades alternativas em que tudo se resolve por si só, em que não é preciso agir. A aluna faz referência ao Mito da Caverna, de Platão, no que tange à alienação causada pela mídia, mantendo os indivíduos presos em suas cavernas. A pessoa ferida no meio da rua é ignorada, enquanto todos passeiam em volta, alienados em seus mundos, fora do ar. O cinza, em contraste com o colorido

das TVs, demonstra o quanto a vida real é apática. Yasmin usou como referência obras da artista Eugenia Lolli, que é cineasta e trabalha com colagens *vintage*.

A metáfora tem como alvo o individualismo, e as fontes que a aluna utilizou foram as TVs, a cor cinza da cidade e o corpo caído no chão, de modo tal que provocasse um olhar do espectador para fora de sua caverna, onde o mundo pudesse ser visto em todas as suas cores.

Aluna: Giovanna Romani Rinaldi (1ª semestre – Artes Visuais – UFMS)

Título: **O Capitalismo sobrevive enquanto herói** (2018)

Figura 59 - “O Capitalismo sobrevive enquanto herói”, de Giovanna Romani Rinaldi

Fonte: arquivo pessoal

De acordo com os memoriais apresentados, Giovana reflete, em sua composição, sobre a violência enraizada na cultura humana, que provém da visão materialista e da perda da unidade transcendental da vida. A construção do trabalho é fundamentada, além da vivência e reflexão pessoal da artista, nos pensamentos de Walter Benjamin sobre os oprimidos e sobre a violência que é utilizada por métodos legais para favorecimento da burguesia e do capitalismo. Sua obra retrata as vítimas, que são os trabalhadores, mulheres e animais, que vivem do lado avesso “imposto

pelo dito cultural, implantado a favor do poder e do dinheiro, mas que geram a pseudo-ideia de liberdade, autonomia e independência”. O capitalismo sobrevive como herói, notável por sua magnanimidade, bravura e feitos guerreiros, com poderes sobre-humanos e manipuladores, representado também pelo morcego, que possui hábitos como viver na escuridão. Dentre as referências que Giovanna utilizou em sua pesquisa estão Lea Marcaccini e Gabriel Ribeiro.

A metáfora visual tem como alvo a violência causada pelo capitalismo e o materialismo. Como fontes, o morcego (Batman); a moeda com corpo de animal cuja pele foi retirada pelo morcego (Batman); o girassol, que se volta para onde tem o brilho e a luz do sol, no caso, o ouro.

Aluno: Francisco Chinchilla Resende (1ª semestre – Artes Visuais – UFMS)

Título: **Sem nome** (2018)

Figura 60 - “Sem nome”, de Francisco C. Resende

Fonte: arquivo pessoal

Francisco descreve em seus memoriais que sua ideia inicial era a reflexão sobre a reprodução midiática da violência como seu próprio meio reprodutor. A arma foi usada para representar a violência, elemento que foi mesclado com aparelhos eletrônicos de meios de comunicação, tais como celulares, controles remotos etc., para representar a distribuição de informação. Segundo o aluno,

Desde os tempos onde o império romano fazia com que gladiadores lutassem até a morte em arenas, e ainda hoje a sociedade torna a violência um

espetáculo, tanto em relatos reais ou história fictícias. Diversas pesquisas científicas mostram uma forte relação entre jovens expostos à violência em meios de comunicação e um desenvolvimento do comportamento agressivo.

Francisco também aponta uma correlação entre a violência e o dinheiro, o que provoca, em decorrência do descaso governamental, desigualdades sociais para com os miseráveis e os que vivem em zonas de risco. No entanto, a mídia se apresenta tanto como forte influenciadora e manipuladora da população, quanto como meio para que o poder seja exercido por autoridades com poder econômico. Toda essa sujeira e desordem social é representada, em sua obra, pela confusão de cabos e fios e pelo sangue nas paredes ao redor.

A metáfora visual tem como alvo a violência causada pela reprodução midiática, enquanto a fonte é a arma feita de equipamentos eletrônicos como celulares, controles remotos, tela de vídeo, dinheiro, bem como fios e cabos enrolados sobre a arma; a cor vermelha.

Aluna: Mônica Beatriz Alba (1ª semestre – Artes Visuais – UFMS)

Título: **Sem nome** (2018)

Figura 61 - “Sem nome”, de Mônica Beatriz Alba

Fonte: arquivo pessoal

“Adão e Eva são para o cristianismo os pais da humanidade e as histórias contidas nos códigos sagrados são metáforas que não devem ser interpretadas apenas literalmente, porque há muito por trás da mensagem gráfica”, de acordo com Mônica.

Mônica inicia seus memoriais falando das metáforas contidas em códigos sagrados, e traz a citação da imagem de Eva, da pintura de Albrecht Dürer (1507) como representante suprema do feminino, com o intuito de evocar a metáfora do pecado original, com referência ao conhecimento adquirido. Não obstante, nessa composição Mônica coloca Eva numa posição vulnerável, enquanto nua e rodeada por peças de grifes famosas, luxo, maçãs, que simbolizam amor e luxúria, na tentativa de demonstrar o espaço ocupado pela mulher na sociedade, ora como santa, ora como pecadora.

Temas como o machismo, o consumismo, o preconceito, e inversão de valores estão presentes na obra de Mônica, metaforicamente representados pelos elementos que o compõem. A metáfora tem como alvo a mulher como objeto de consumo, como um ser frágil e vulnerável, e, como fonte, os produtos de grifes de luxo, a maçã, e o pecado de Eva.

Aluna: Bianca Carvalho Esquivel (1ª semestre – Artes Visuais – UFMS)

Título: **Não vejo, não falo, não ouço** (2018)

Figura 62 - “Não vejo, não falo, não ouço”, de Bianca C. Esquivel

Fonte: arquivo pessoal

Conforme memoriais apresentados, Bianca fala em sua obra sobre a violência contra a mulher que, segundo a aluna, é algo ao mesmo tempo repudiado e velado. A aluna utilizou a metáfora dos macacos do folclore japonês “não vejo, não falo, não ouço”, com o intuito de chamar a atenção sobre a violência no âmbito social, cujas consequências são “tampar nossos olhos para que não vejamos a violência, tampar nossa boca para que não possamos falar e que sofremos e nos forçar a tampar nossos ouvidos para que não ouçamos a violência verbal que nos é referida”.

Na composição, Bianca substitui as mãos por flores em seus estados de crescimento, assim como brotos saindo dos ouvidos, a flor aberta saindo dos olhos, e a flor seca tampando a boca. A mulher da esquerda, que simboliza o “não vejo”, é vigiada constantemente por olhos voltados para si, e tem a cabeça, que é cheia de borboletas, presa por espinhos, como se fossem aprisionar suas ideias e pensamentos, enquanto o ouro em suas roupas representa os privilégios que recebe em troca do silêncio. A mulher da direita simboliza, de acordo com Bianca, o “não ouço”, pois tampa os ouvidos para não escutar o que as bocas e as cobras querem lhe dizer, enquanto espinhos e flores saem de suas orelhas. A mulher do meio, com seus olhos abertos para tudo o que acontece em seu entorno, simboliza o “não falo”. Tanto seus cabelos em forma de asas são cortados, como o uso da camisa de força representam a perda da liberdade.

Também nesse caso, a metáfora tem como alvo a violência contra a mulher, e as fontes utilizadas são os macacos do folclore japonês, os olhos, as bocas, as serpentes, os espinhos e as mãos.

Aluna: Jéssica Stéfani Costa Gomes (1ª semestre – Artes Visuais – UFMS)

Título: **Sem nome** (2018)

Figura 63- “Sem nome”, de Jéssica Stéfani Costa Gomes

Fonte: arquivo pessoal

Na composição de seu trabalho, Jéssica abordou a problemática da mulher na sociedade, que é tratada como “suja”, na medida em que possa ter vários relacionamentos amorosos ou sexuais, ou que viva de forma independente, detendo controle total sobre seu corpo. A mulher representada por Jéssica está machucada, com hematomas, e há algumas manchas de sangue na parede, ao fundo. Do chuveiro, escorre sangue, dando a entender que toda a violência sofrida pela mulher não pode ser limpa, pois nada é feito a respeito da violência que sofre. De acordo com Jéssica, por mais que ela tente se lavar, a mulher continua suja de sangue e machucada, pois o conceito de mulher suja está arraigado na sociedade, que nada faz para mudar esse lamentável quadro.

A metáfora visual utilizada tem como alvo a depreciação da mulher pela sociedade, cujas fontes são o banho de sangue, os hematomas e a sujeira.

Aluna: Andréa Gaspar Luz (1ª semestre – Artes Visuais – UFMS)

Título: **Tekohá** (2018)

Figura 64 - “Tekohá”, de Andréa Gaspar Luz

Fonte: arquivo pessoal

O trabalho de Andréa trata do suicídio dos índios, causado pelos conflitos entre indígenas e produtores rurais em Mato Grosso do Sul. Tal extermínio, conforme cita a aluna, é silencioso e nada faz o governo para enfrentar os interesses do agronegócio no Estado. Segundo a aluna,

Nossa população indígena em 2010 era de 61.737 e a maioria vive em estado de pobreza, nas beiras de estradas e periferias de cidades. As oportunidades de trabalho para os indígenas são praticamente restritas a atividades subalternas, como o corte da cana-de-açúcar. Temos escolas indígenas, mas o modelo educacional não foi construído para a comunidade, existe apenas uma “casca indígena”, que não contempla a inserção do jovem no processo produtivo.

Toda essa problemática acentua a prática dos suicídios pelos índios, aliada à discriminação e ao ódio étnico. O tema foi explorado pela aluna, que usou como alvo para sua metáfora o suicídio dos índios de Mato Grosso do Sul e, como fonte, um cocar em cima de uma coroa de flores, típica de velórios e enterros, tendo por trás uma corda pendurada. O mapa também remete a um problema que é nacional, não

só do Estado do MS. A composição demonstra que, por trás das aparências – representada pela beleza das flores e do cocar -, há sofrimento e dor.

Aluna: Rafaela Mendonça Lazzari (1ª semestre – Artes Visuais – UFMS)

Título: **No mundo da lua** (2018)

Figura 65 - “No mundo da lua”, de Rafaela Mendonça Lazzari

Fonte: arquivo pessoal

Rafaela se apropriou do desenho da grafiteira paulistana Luna Buschinelli, para compor seu trabalho, em uma das situações vividas por Sebastião, personagem constante em suas obras. A partir da frase de Luna: “*Observa a vida dentro do aquário sem ao menos suspeitar que vive nas mesmas circunstâncias*”, Rafaela se utilizou da metáfora da cegueira, para representar o quanto as pessoas estão alheias ao que acontece ao seu redor. Segundo Rafaela:

Minha colagem mostra um menino sentado à mesa, em cima da mesa há um globo de neve onde existe dentro uma cidade pegando fogo; atrás do menino também há chamas; seus olhos estão totalmente brancos e ele sorri, pois olha para o globo como se não visse ou não querendo ver o que está acontecendo com a cidade, estando ‘cego’; o que ele não percebe, é que isso já está acontecendo ao seu redor, representado pela chama que surge atrás dele; em cima se encontram duas luas, sorrindo de forma pervertida, representando o superior, o governo, que vê o que está acontecendo e se diverte com o sofrimento alheio e o mundo se perdendo na própria desgraça.

Essa imagem trata do individualismo, do egoísmo, pois mostra o quanto as pessoas estão distantes do mundo real, vivendo em suas redomas, enquanto o outro

sofre e necessita de ajuda, de proteção. A cegueira consiste em não ver que não há distinção entre o mundo do lado de fora e o de dentro, pois tudo o que acontecer de um lado, refletirá no outro.

A metáfora visual tem como alvo o descaso para com o sofrimento alheio e, como fonte, a cegueira e os elementos da composição, tais como o mundo em chamas dentro de uma bola de cristal e o descaso das luas que riem ironicamente frente à cegueira da personagem.

Aluno: Victor Hugo Sena de Oliveira (1ª semestre – Artes Visuais – UFMS)

Título: **Sem nome** (2018)

Figura 66 - “Sem nome”, de Victor Hugo S. de Oliveira

Fonte: arquivo pessoal

Victor Hugo, em seu expressivo e impactante trabalho, se utilizou de duas imagens: um fundo com tinta vermelha escorrida, que remete ao sangue, e a imagem de uma garota segurando um guarda-chuva. Segundo o aluno,

Há uma parte onde seres humanos estão sendo corrompidos por um mago e isso acaba por determinar o descontrole da pessoa que não consegue se controlar e faz o que o controlador precisar, resumindo, um banho de sangue não intencional.

Victor Hugo fala de depressão, e o sangue representado é o que escorre internamente, como um pedido de socorro que não é escutado - pequenas pistas que demonstram o sofrimento e o pedido de ajuda.

O guarda-chuva também é vermelho, dando a entender que o sofrimento e a dor é ao mesmo tempo causa e efeito. No entanto, há sempre uma luz no meio da

escuridão, e essa luz, que parece estar sempre do lado de fora, emana do lado de dentro.

O alvo da metáfora visual consiste no estado de depressão, enquanto a fonte é a cor vermelha, que remete ao sangue; o guarda-chuva, que demonstra o pedido de socorro, e a luz branca que emana da pessoa, mostrando que a cura vem de dentro para fora.

Aluna: Jéssica de Almeida Romero (1ª semestre – Artes Visuais – UFMS)

Título: **Sem nome** (2018)

Figura 67 - ‘Sem nome’, de Jéssica de Almeida Romero

Fonte: arquivo pessoal

Jéssica descreve nos memoriais que seu intuito era representar o poder que a gentileza proporciona, tanto pela explosão de bondade vivacidade do ato, quanto pela força que uma pequena ação de bondade traz para a vida das pessoas. A gentileza altera os caminhos, mesmo aqueles tomados pelo ódio, pela intolerância e pelo egoísmo, trazendo-lhes cor, alegria e paz. Jéssica representou em seu “lambe” os dois lados, o bom e o ruim, a luz e a escuridão, o preto e o branco.

“A Criação de Adão”, de Michelangelo é evocada na obra, porém com a figura de dois homens que, com um pequeno gesto, podem destruir, ou criar um mundo melhor, cheio de bondade.

A metáfora visual tem como alvo a gentileza e como fonte as flores, a imagem da criação, e as cores, em contraste com o cinza, as bombas e a destruição.

Aluna: Camila Arguelo (1ª semestre – Artes Visuais – UFMS)

Título: **Grandes lobos** (2018)

Figura 68 - “Grandes lobos”, de Camila Arguelo

Fonte: arquivo pessoal

Camila traz em sua obra a tragicidade de Woody Allen, em que se aprova o que há de pior na existência humana, mesmo em seus aspectos mais duros e indesejáveis. Utiliza-se da metáfora do lobo, sustentado por um triângulo, que representa o equilíbrio, sendo o vermelho acima do triângulo a cor que simboliza o sangue com o qual o equilíbrio é construído. As mãos acima do triângulo se referem à devoção da sociedade com relação ao lobo, mesmo ciente do mal que ele pode causar. O sangue que escorre provém de todas as vítimas que sofrem nas mãos do lobo. Camila usou o dinheiro como asas que permitem o voo para o alto, para se chegar ao topo. O sol é o ponto que interliga o poder e o dinheiro ao lobo, que se esconde nas cidades, e vive misturado às outras pessoas. Segundo Camila, o lobo se utiliza dos jornais como meio para se tornar grande, pois representa importantes nomes da sociedade, como os políticos que fazem qualquer coisa por ganância e poder.

Camila quis representar o trágico, como alvo de sua metáfora, e utilizou como fonte o lobo na representação do mal, pois, com sua força que não pode ser contida, é uma grande ameaça para a sociedade. Por sua vez, Camila aponta para a aprovação da maldade, da ganância, da luxúria pela sociedade, que convive diariamente em meio a tantos lobos que continuam impunes, mercê de suas estreitas relações com o poder.

Aluno: Asaph Silva de Souza (1ª semestre – Artes Visuais – UFMS)

Título: **Sem nome** (2018)

Figura 69 - “Sem nome”, de Asaph Silva de Souza

Fonte: arquivo pessoal

Asaph traz em seu trabalho uma reflexão acerca do comportamento humano e, como metáfora, utiliza o comportamento das abelhas. Segundo o aluno:

Existe uma espécie de vespa que me chamou atenção pelo curioso fato de que ela utiliza aranhas como depósito de seus ovos, de modo que a larva se desenvolva alimentando-se da aranha (ainda viva); as larvas ainda tomam o cuidado de não devorarem nenhum órgão que seja vital para a sobrevivência da aranha, garantindo alimento por maior tempo possível.

Para Asaph, ações, fatos ou traumas deixam uma semente que se desenvolve, alimentada pelos sentimentos que causaram, e que fazem acreditar ser

normal sentir dor e sofrer. As vespas vigias são, para o aluno, os medos e as inseguranças, enquanto aquelas que permanecem presas nas colmeias representam as dificuldades em se enfrentar problemas e aflições. O musgo alojado na cabeça e ombros do homem representa a fertilidade do pensamento e da criatividade. Para Asaph, as flores interiores devem ser cuidadas para que polinizem felicidade entre o meio comum. O alvo de sua metáfora é o comportamento humano e a fonte, as abelhas e o musgo.

Aluna: Laís Rocha Oliveira (1ª semestre – Artes Visuais – UFMS)

Título: **Vazio** (2018)

Figura 70 - “Vazio”, de Laís Rocha Oliveira

Fonte: arquivo pessoal

Laís usou em seu trabalho balões cheios e balões vazios. Os vazios representam pessoas que não demonstram os sentimentos, pois preferem o mundo virtual em vez do contato físico, enquanto que os cheios representam as poucas pessoas que ainda se importam com o próximo, pois não se preocupam em alcançar status ou em obter algo em troca por sua bondade ou gentileza. O vazio faz parte da sociedade de consumo, da “modernidade líquida”, de Bauman, e demonstra o quanto as pessoas deixam de olhar para o próximo, por serem tão individualistas. A obra é

repleta de texturas, formas e cores, em verdadeiro hibridismo, segundo a aluna. A metáfora utilizada tem como alvo a indiferença e a solidariedade, a um só tempo. As fontes, balões vazios e cheios. Essa obra faz muito sentido no contexto atual (2020), pois remete ao uso de máscaras devido à pandemia de Covid19.

Aluna: Kelle Almeida Teixeira (1ª semestre – Artes Visuais – UFMS)

Título: **O dono faz o cão** (2018)

Figura 71 - “O dono faz o cão”, de Kelle Almeida Teixeira

Fonte: arquivo pessoal

Em sua obra, Kelle fala ao mesmo tempo da gentileza e da violência, e se utiliza do cão como metáfora visual. Um cão bem tratado, com carinho e gentileza, independentemente de raça, será um cão gentil e carinhoso. Ao contrário, aquele que sofrer maus tratos e violência poderá se tornar um cão bravo e agressivo. No lambe, Kelle mostra um cão *pit bull* – raça considerada perigosa - que pisa sobre a placa que indica tratar-se de cão bravo, e, com olhar de vítima e com flores em sua cabeça, demonstra que as aparências podem enganar.

Essa obra retrata bem o tema proposto pela professora Dra. Venise Melo, de que gentileza gera gentileza e violência gera violência. Em sua metáfora, quando o alvo é gentileza, as fontes são as flores na cabeça do cão, a placa caída, embaixo do

cão, e os brinquedos que compõe o quadro; quando o alvo é violência, a fonte é a raça do cão (*pit bull*) e o texto da placa, indicando perigo.

Aluna: Fernanda Paulino Pereira dos Santos (1ª semestre – Artes Visuais – UFMS)

Título: **Mais amor, por favor** (2018)

Figura 72 - “Mais amor, por favor”, de Fernanda Paulino P. dos Santos

Fonte: arquivo pessoal

O tema escolhido por Fernanda é o da gentileza. Segundo a aluna, gentileza gera uma reação em cadeia e desenvolve relações de respeito. A aluna acredita que as pessoas repetem as ações que aprenderam e se projetam ao longo da vida.

Sendo assim, nesse trabalho, meu objetivo foi fazer com que minha imagem pudesse passar a ideia de que não basta apenas ser gentil, tem de ter a mente aberta, para deixar o orgulho e o egoísmo de lado, para ajudar as pessoas, sendo bons e gentis, e dessa forma poder criar um mundo harmonioso.

Em sua composição, desenvolveu três projetos. O primeiro, de nome “Mente aberta” foi inspirado no trabalho de um tatuador do Rio de Janeiro, e mostra um homem com o rosto parcialmente coberto por flores bastante coloridas e com borboletas em volta. Seu objetivo era mostrar que os pensamentos bons devem florescer. O segundo, de nome “Mais amor, por favor”, a aluna aponta que o mundo está nas mãos de todos e que todas as ações geram reações. Portanto, gentileza gera

gentileza, enquanto violência gera violência. No último projeto, que é o principal, a aluna uniu as duas telas e colocou uma mulher sentada de costas olhando para as duas, em uma galeria de exposição, observando e refletindo a respeito. No entanto, ela apenas observa os dois quadros, sentada e só.

A metáfora tem como alvo a gentileza e as fontes utilizadas são as flores e as borboletas. No entanto, levanta a questão de que toda essa beleza está enquadrada e emoldurada, e não faz parte do mundo real, que é solitário – como mostra a figura da moça sentada na galeria.

Aluna: Maria Eduarda Gomes Costa de Faria (1ª semestre – Artes Visuais – UFMS)

Título: **Solidão** (2018)

Figura 73- “Solidão”, de Maria Eduarda G. C. de Faria

Fonte: arquivo pessoal

O trabalho de Maria Fernanda trata da solidão, provocada pela violência em um contexto próximo, que pode acometer vários tipos de relação, ora de forma voluntária (como num relacionamento amoroso), ora involuntária (relação familiar). Isolamento, humilhação e chantagem emocional promovem alienação da vítima, privando-a do mecanismo de apoio. Segundo Maria Eduarda,

A manutenção de alguém nesse tipo de relacionamento se dá através de ameaças (que não necessariamente serão cumpridas), grandes gestos românticos e pedidos de desculpa, e, como algo mais constante, a diminuição e desconstrução da identidade da vítima, através de proibições (o que fazer, como agir, o que vestir, onde ir etc.), insultos e humilhações a fim de promover a diminuição da auto-estima e a submissão.

No entanto, conforme aponta a aluna em seus memoriais, esse tipo de relação tóxica passa a representar um tipo de relação padrão, ocasionando um ciclo vicioso em que a vítima se torna suscetível a aceitar esse tipo de situação, permanecendo no papel de vítima. A metáfora escolhida por Maria Fernanda foi “o peso das palavras”, em que aquilo que é dito e a forma como é dito diariamente passa a ser aceitável como verdadeiro. De acordo com a aluna, palavras podem matar. Na composição, armas saem das bocas das pessoas (em lugar de palavras); palavras saem pelos olhos e compõem os ossos da pessoa, representando a internalização das palavras ditas.

O alvo, referente à metáfora, é solidão, e as fontes são as palavras que fazem parte da estrutura óssea da mulher, que saem das bocas e dos olhos, e as armas que saem das bocas das pessoas.

Aluno: Jeriel Reyes Soares (1ª semestre – Artes Visuais – UFMS)

Título: **Palavras** (2018)

Figura 74 - “Palavras”, de Jeriel Reyes Soares

Fonte: arquivo pessoal

Jeriel utiliza-se das metáforas “as palavras machucam” e “o poder da palavra”, representadas pelo soco que sai de dentro da boca de um homem, no momento em que agride verbalmente uma outra pessoa. É uma metáfora visual, cujo domínio-alvo

é a palavra e o domínio-fonte o soco. A tinta vermelha acima da mão representa a violência causada pelas palavras que saem da boca do agressor. O aluno cita Gabriel Ribeiro, em seus memoriais, como referência para seu trabalho.

O homem que “dá socos pela boca” está de olhos fechados, pois não quer ver as consequências de sua fala. Fala sem pensar, num impulso de agressividade. A agressão verbal pode ter os mesmos efeitos de uma agressão física, pois essa imagem fica gravada na mente da vítima. A metáfora visual tem como alvo a agressividade das palavras e como fonte o soco, que sai da boca do agressor.

4.4. Realidade Aumentada

A realidade aumentada consiste na possibilidade de sobrepor imagens, acrescentando-se camadas a uma superfície, de modo que a tornem híbrida. Nos trabalhos apresentados na proposta de ação dos alunos do 3º semestre do curso de Artes Visuais da UFMS foi utilizado o aplicativo ARTVIVE⁴² – uma plataforma de realidade aumentada para arte, que permite aos artistas criarem novas dimensões de arte. O aplicativo possui duas possibilidades, a de visualização de trabalhos artísticos e o de criação, chamado “bridge”, em que se pode criar a camada digital.

A ação proposta pela professora Dra. Venise Paschoal de Melo, de acordo com o plano de aula anexo, consistiu em seis etapas: 1-pesquisa teórica, visual e sonora, com a leitura obrigatória de textos de Canclini, e participação dos alunos nas discussões acerca das metáforas conceituais, a partir de trabalho apresentado por esta doutoranda, que contou com a exibição e análise metafórica do filme Match Point, de Woody Allen, e a exposição das respectivas teorias; 2-desenvolvimento do trabalho estático, com a utilização do programa Photoshop, em formato 40x60 cm, finalizado em formato JPG, apresentado em suporte de vinil adesivo sobre placa de PVC; 3-a produção da animação, com a utilização do software After Effects Adobe, em formato 240x320, com inclusão de áudio, renderizada em formato AVI; 4-a inclusão de ambos os trabalhos, estático e de animação, na plataforma Artvive Brigde, por meio de conta pessoal do aluno; 5-apresentação de memorial descritivo e argumentativo impresso; 6-exibição e apresentação dos trabalhos aos demais alunos, com a mediação desta doutoranda.

⁴² Informação retirada do seguinte endereço eletrônico: <<https://artivive.com>>

Para a visualização das animações, o aplicativo ARTVIVE deve ser baixado no celular do espectador, e este colocado em frente à obra para proporcionar a experiência da realidade aumentada.

O tema geral proposto por Venise foi “PODERES OBLÍQUOS”, uma referência à obra de Néstor Garcia Canclini, em conjunto com os temas discutidos após a exibição do filme *Match Point*, de Woody Allen, pelo viés das metáforas conceituais.

Na sequência, serão expostos alguns trabalhos produzidos pelos alunos, com um resumo de seus memoriais, que também são citados nos textos, e uma breve análise metafórica de cada obra. Ao final, segue um texto produzido pela professora Dra. Venise Paschoal de Melo, no qual descreve e analisa os trabalhos realizados e, principalmente, conclui com parecer bastante positivo acerca da utilização da Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa, no processo de leitura, criação e contextualização com seus alunos, tendo em vista a amplitude das possibilidades de criação e leitura que proporcionou.

Aluna: Élen Kurek (3ª semestre – Artes Visuais – UFMS)

Título: **Ballet do Patriarcado** (2018)

Figura 75 - “Ballet do Patriarcado”, de Élen Kurek

Fonte: arquivo pessoal

Élen descreve em seus memoriais que a inspiração para este trabalho surgiu de um momento de exacerbação de sentimentos agressivos acumulados, motivados

por uma situação desagradável no trânsito, envolvendo machismo. Naquele momento, a aluna não conseguira expressar seu sentimento de raiva, o que somente ocorreu quando do início de seu processo de criação artística, fundamentado no texto de Canclini (1997), *Culturas Híbridas*, de que resultou o trabalho apresentado. Élen fala a respeito do “monumento”, assunto mencionado no referido texto, sobretudo quanto a sua preservação nas cidades, em contraponto com fenômenos transitórios, tais quais a publicidade, os grafites e as manifestações políticas, e se propôs a construir um monumento que a representasse e fizesse sentido para ela. Como base para sua colagem, escolheu a metáfora cujo alvo corresponde à “raiva do machismo”, e, como fonte, utilizou os seguintes elementos: corpo sem a cabeça, de uma modelo usando lingerie de empregada doméstica; corpo feminino; corpo em chamas; escultura de busto da Deusa Ártemis; asas no corpo feminino; gaiola; asa na gaiola; céu azul com nuvens; entre outras. Como metáfora multimodal, Élen utilizou gritos e um trecho da música tema da Família Addams. A respeito do resultado do trabalho, explica Élen:

Por fim, intitulei o trabalho como “Ballet do patriarcado” para fechar com chave de ouro. Não pretendi abordar todas as questões feministas ou falar sobre militância. O resultado final acabou sendo muito pessoal, porém acredito que muitas mulheres possam ser tocadas ao se deparar com este trabalho. E isso é o que importa, estar incomodada diante do machismo e não calar. Todo o trabalho foi muito instintivo, fiz a colagem seguindo o fluxo da raiva intensa que estava sentindo, depois me surpreendi com o resultado e o quanto isso me lembra da raiva daquele momento. Este trabalho resultou em algo extremamente prazeroso para mim, porque está contida nele uma agressividade enorme que pode atingir alguém, como se fosse o chute no estômago que gostaria de ter dado naquele infeliz.

Aluna: Gerlaine Ágata de Campos (3ª semestre – Artes Visuais – UFMS)

Título: **A mão que afaga é a mesma que apedreja** (2018)

Figura 76 - “A mão que afaga é a mesma que apedreja”, de Gerlaine Ágata de Campos

Fonte: arquivo pessoal

O trabalho de Gerlaine mostra as diferenças de valores provocadas por rótulos religiosos, que fazem com que algo, que é considerado saudável em uma cultura, seja insalubre em outra. A visão da figura feminina é ambígua, no que diz respeito à religião, pois há determinados períodos e povos que valorizavam a mulher, considerando-a deusa e impregnando-a de qualidades como a pureza, a fertilidade, a beleza, enquanto outros a consideravam culpada e pecadora.

Gerlaine cita a deusa Vênus, uma das divindades mais veneradas entre os antigos gregos e romanos, considerada a deusa do erotismo, da beleza e do amor. Por outro lado, na tradição judaico-cristã, a mulher, representada por Eva, é vinculada ao pecado original.

Segundo descreve a aluna:

Vênus- a deusa da sedução- é a mulher vista como a caçadora e o homem como sua vítima inerte; em seu corpo as tatuagens se referem à maçã mordida, à contrição do pecado; o trisquel à força e coragem, e o útero à origem da vida; aos pés da deusa as flores de lótus são a pureza; as aranhas e as pombas metaforicamente são a exaltação e aviltação do feminino na religião, que como a música escolhida para trilha tem o lado sereno e pesado em um mesmo contexto.

As metáforas utilizadas por Gerlaine têm como fonte as pombas, as aranhas, a deusa e os símbolos sobre sua pele, enquanto o alvo consiste na ambiguidade que existe com relação ao sexo feminino, de acordo com os rótulos religiosos.

Aluna: Maria Laura Corrêa dos Santos (3ª semestre – Artes Visuais – UFMS)

Título: **Tempo de condução** (2018)

Figura 77 - “Tempo de condução”, de Maria Laura C. dos Santos

Fonte: arquivo pessoal

Maria Laura fala em seu trabalho sobre o tempo, e para sua composição utilizou paisagens urbanas, mais especificamente o transporte público do qual dependem milhares de pessoas que passam horas em seu interior. A metáfora escolhida foi “o tempo corre”, sendo o tempo uma propriedade de grande importância na sociedade contemporânea. A aluna utilizou uma fotografia tirada de dentro de um ônibus, de onde surgem, na animação, as paisagens que passam pelas janelas.

Sua metáfora tem como alvo o tempo e como fonte o transporte urbano, com imagens de paisagens urbanas que passam pelas janelas. A aluna levanta um tema muito contemporâneo, que mostra a velocidade com que as coisas acontecem e se transformam, na atualidade, enquanto, estáticos, assistimos a tudo pelas janelas.

Naturalmente, o tempo sempre passa de maneira constante: ele não corre, não demora, não fica estático. O que ocorre, na verdade, é uma sensação interna que faz com que o tempo seja experienciado em termos de sentimentos, da velocidade com que as coisas acontecem e da rapidez com que se pode deslocar de um lugar para outro, na atualidade. Essa sensação é metafórica e foi bem representada no trabalho da aluna.

Aluno: Pedro Henrique da Costa (3ª semestre – Artes Visuais – UFMS)

Título: **Transformação** (2018)

Figura 78 - “Transformação”, de Pedro Henrique da Costa

Fonte: arquivo pessoal

Pedro fala em seu trabalho da transformação das pessoas após passarem por dificuldades. Utiliza-se do desenho, no intuito de explorar seu próprio traço e de expressar seus sentimentos por meio do gesto. O aluno escolheu cores de que gosta bastante - o verde e o rosa - sendo o verde utilizado para representar a si próprio. A flecha que atravessa a cabeça do menino representa as críticas, os obstáculos e as dificuldades suportadas por ele. Dentro da cabeça, no momento da animação, plantas crescem, enquanto as listras de sua roupa mudam de cor. É o momento da transformação que acontece em decorrência das dificuldades. A metáfora tem como alvo a transformação e, como fonte, a flecha, a planta dentro da cabeça e a mudança de cor na roupa do menino.

Aluno: Victor Macaulin Pereira Alves (3ª semestre – Artes Visuais – UFMS)

Título: **Sem título** (2018)

Figura 79 - “Sem título”, de Victor Macaulin P. Alves

Fonte: arquivo pessoal

De acordo com Victor, o alvo de sua metáfora é a colonização e implantação do agronegócio, enquanto a fonte consiste na mídia que manipula as informações, expondo somente o que é de seu interesse. Na composição, utiliza uma televisão antiga e fora do ar sobre a mesa em primeiro plano, e ao fundo uma parede sem reboque. A informação que passa na televisão não tem conteúdo nem cor e a parede representa um cenário comum entre pessoas de classes baixas, da periferia.

Durante a animação, os tijolos são destruídos por chamas. A trilha sonora consiste em sons provenientes de desmatamentos, “mostrando que por trás de todas as casas construídas há um desmatamento para a ocupação da área”. A imagem da televisão fica, ao longo da animação, nítida e mostra duas crianças brincando na floresta, enquanto fazem uma limpeza. Um corpo, cuja cabeça é a televisão, é enforcado por uma corda, representando pessoas da sociedade enforcadas pela mídia, dentro de suas próprias casas.

Aluna: Márcia Aparecida de Albuquerque (3ª semestre – Artes Visuais – UFMS)

Título: **Ni uma más** (2018)

Figura 80 - “Ni uma más”, de Márcia Aparecida de Albuquerque

Fonte: arquivo pessoal

Segundo Márcia, para a composição foi utilizada uma pintura de sua autoria, produzida em 2017, em uma performance durante a apresentação musical da musicista Mayara Amaral. Um mês após referido evento, a musicista fora estuprada e assassinada pelo namorado, com a participação de mais dois homens, e teve o corpo nu deixado em uma mata próxima à cidade de Campo Grande/MS.

Feminicídio e violência contra a mulher foram os temas escolhidos por Márcia e consistem no domínio-alvo de sua metáfora. No plano estático, foi utilizada a fotografia em preto e branco, que fora transportada para o programa *After Effects*, por meio do qual foram sendo inseridas cores luminosas, que, segundo a aluna, simbolizam o sangue das mulheres assassinadas, assim como o modo peculiar de serem e estarem no mundo. Ao final da animação, surge em uma cruz na cor rosa o texto “*ni*

una más”, para representar a luta de mulheres mexicanas contra o feminicídio. Os focos de sua metáfora foram as cores (preto e branco e colorido), a cruz rosa e o texto *ni una más*. Segundo Márcia:

A cidade de Juarez, no México, faz fronteira com os Estados Unidos e representa na mesma região o assassinato de mais de 1700 mulheres desde 1993. Mulheres brutalmente assassinadas, com assassinos impunes. Várias cruzes com essa frase foram colocadas no local onde encontraram 8 mulheres enterradas. Desde então se tornou símbolo da luta contra a violência de gênero no país.

Aluna: Jennifer Lopes Arantes Pereira (3ª semestre – Artes Visuais – UFMS)

Título: **Lobos internos** (2018)

Figura 81 - “Lobos internos”, de Jennifer Lopes A. Pereira

Fonte: arquivo pessoal

Jennifer utilizou como referência a obra “Inner Wolves”⁴³, um conto de autoria desconhecida - que trata de uma história de lobos internos -, e também trechos da música “Rap do Naruto Uzumaki”, de VG Beats, com participação de T.C. Punters. A imagem estática representa o duelo interno dos lobos, referidos no conto citado, enquanto a imagem animada, que teve sua opacidade reduzida, representa o duelo e a tentativa de libertação dos conflitos internos por figuras de mãos e braços que aparecem em várias partes da figura, composta de várias imagens em formato GIF. Os lobos e as mãos consistem no domínio-fonte da metáfora, que tem como domínio-alvo os conflitos internos e as lutas para que o lado ruim seja dominado pelo lado bom,

⁴³ Informação retirada do seguinte endereço eletrônico: <www.momento.com.br>, Redação do Momento Espírita, publicada em 18 de outubro de 2010.

sendo que, de acordo com o conto dos lobos, prevalece aquele é que é mais bem alimentado. Jennifer cita, em seus memoriais, trecho da letra do *rap* “Naruto Acredite”:

A maldade é a primeira impressão, do menino que nasceu julgado. O garoto que é vítima do medo adulto, colocando a infância de lado. Confuso como o modo do mundo é pra si. Bate a insegurança. E porque não tem um sorriso estampado no rosto igual toda criança. Aprende a revidar, decide não chorar, pra tristeza ele usa um disfarce: não ficar mais calado e, se a vida lhe bate, não espera tomar na outra face. Cativo seu jeito de ser. Decide ignorar a palavra desistência, dando exemplo de vida e ensinando pra outros os valores da própria existência. Ele viu o sacrifício como proteção, sentimento profundo. O menino julgado um dia será homem que trará mudança ao mundo. Buscando seu objetivo não só pra ser visto, mas também pra dar seu melhor. Sempre que encontrava uma dificuldade, fazia a vontade de vencer maior.

Aluna: Vanessa Akimi Ueda (3ª semestre – Artes Visuais – UFMS)

Título: **Mesclagem** (2018)

Figura 82 - “Mesclagem”, de Vanessa Akimi Ueda

Fonte: arquivo pessoal

Vanessa traz em sua obra a metáfora “Internet a nossa malha internacional e cola cultural”, para refletir sobre o quanto os meios de comunicação influenciam na cultura híbrida da contemporaneidade. De acordo com a aluna, a internet funciona

como uma malha internacional que liga diversos países, bem como divulga e compartilha informações e saberes distintos – como se fosse uma cola que faz fixar esses saberes e informações entre as culturas, no caso em questão, a ocidental e a oriental.

Na imagem estática, aparece uma menina vestida de *kimono* com a estampa da bandeira do Japão. Em sua cabeça, há vários objetos que representam a cultura japonesa. Ao fundo, um mapa do Japão, representando a cultura “pura”, sem interferência de outras. Na animação, aparecem novos elementos que representam a mesclagem entre as culturas, em decorrência do desenvolvimento tecnológico e da internet (antenas que emitem sinal de Wi-Fi, bandeiras de diversos países, a feijoadinha representando o Brasil). A estampa do kimono também se transforma em uma figura universal e o fundo, no mapa do mundo.

A música “Parade”, de Susumu Hirasawa, foi escolhida como trilha, por transmitir a ideia da mesclagem cultural, devido à fusão de elementos da música japonesa, indiana, entre outras.

Aluna: Lin Simabucuro (3ª semestre – Artes Visuais – UFMS)

Título: **Sem título** (2018)

Figura 83 - “Sem título”, de Lin Simabucuro

Fonte: arquivo pessoal

Lin aborda em sua obra o tema do narcisismo e da cultura de consumo. Segundo a aluna, “A tecnologia, ao longo do tempo, modificou a forma como nos

relacionamos, que pode ser associado ao amor líquido, onde o autor Bauman fala sobre como as relações sociais são frágeis, e que cada vez mais se tornam mercantilizadas e individuais [...]”. Lia também fala sobre a facilidade com que indivíduos se desconectam uns dos outros, trocando seus parceiros por outros que acreditam ser melhores.

Lia fala em seus memoriais sobre o existencialismo, que representa na obra pela animação que acontece dentro do espelho. Explica a aluna que o universo tem relação com os pensamentos existencialistas e que a existência precede a essência. A liberdade com que as pessoas podem escolher e fazer o que quiserem é uma condição da existência, não obstante a responsabilidade que cada um deve ter com relação a essa liberdade. Desse modo, de acordo com Lia, o existencialismo se relaciona com o sentimento de angústia e a incerteza com relação ao futuro. A aluna também relaciona esse pensamento com a filosofia literária, conhecida como “cosmicismo” (Howard Philips Lovecraft), que afirma a insignificância do indivíduo perante o universo.

A metáfora de Lia tem como alvo o narcisismo e a cultura de consumo e, como fonte, o celular, o espelho e o site de relacionamento que aparece dentro do espelho, quando se transforma em celular durante a animação.

Aluna: Victória Cisz da Rosa (3ª semestre – Artes Visuais – UFMS)

Título: **Cabeça nas nuvens** (2018)

Figura 84 - “Cabeça das nuvens”, de Victória Cisz da Rosa

Fonte: arquivo pessoal

Em seu trabalho, Vitória explora um tema autobiográfico e fala sobre a menina que vive perdida em pensamentos, que tem a cabeça nas nuvens, constantemente submersa em ideias que não se encaixam na realidade em que vive. Planetas e baleias, segundo a aluna, não têm sentido juntos, assim como seus pensamentos, que não têm “pés nem cabeças”. Sua metáfora tem como alvo “pessoas que vivem perdidas em pensamentos” e como fonte as nuvens, os planetas e as baleias, que, segundo a aluna, juntos não têm sentido nenhum. Neste caso, há também a metáfora orientacional que indica que pessoa “perdida em pensamentos” é PARA CIMA, pois não tem os pés no chão. Pessoas assim, vivem nas nuvens, são avoadas, de modo que são PARA CIMA.

Aluna: Maria Luíza Guedes dos Santos (3ª semestre – Artes Visuais – UFMS)

Título: **Sem título** (2018)

Figura 85 - “Sem Título”, de Maria Luíza Guedes dos Santos

Fonte: arquivo pessoal

A obra de Maria Luíza fala sobre o meio ambiente, mais especificamente, o plástico. A aluna cita dois movimentos sociais, que começaram na internet, e que combatem o uso de canudos plásticos e o desperdício (“The last plastic straw” e “Zero Waste”). Para sua metáfora, Maria Luíza utilizou um espelho, com um globo terrestre refletido, sendo que o real objeto que está em frente ao espelho, não é o globo terrestre, mas uma lata de lixo. Maria Luíza utilizou também imagens de peixes de plástico, luvas de plástico cheias, imitando anêmonas, e sacolas plásticas, da

fotógrafa Kim Prestou, da série “Plastic Pacific. Segundo a aluna, a ideia de colocar lixo refletindo o globo terrestre no espelho significa que as pessoas veem o mundo como se fosse perfeito, mesmo sabendo que o uso excessivo de plástico vai prejudicar toda a população daqui a alguns anos.

Sua metáfora tem como alvo a destruição do meio ambiente e, como fonte, um espelho, representando a ilusão de ótica, com uma lata de lixo refletindo o globo terrestre, peixes de plástico, sacolas de plástico, água turva etc.

Aluna: Thaís da S. Rodrigues (3ª semestre – Artes Visuais – UFMS)

Título: **Mentes** (2018)

Figura 86 - “Mentes”, de Thaís da S. Rodrigues

Fonte: arquivo pessoal

Thaís escolheu para seu trabalho a metáfora “Cada pessoa é um mundo”, pois, segundo a aluna, cada pessoa é um mundo diferente, com sua cultura, seus pensamentos e ideias distintos, cada qual com suas particularidades, onde ninguém é igual a ninguém.

Para representar tal metáfora, Thaís escolheu a imagem de uma menina com as mãos no rosto, num gesto de espanto. No lugar de seu rosto, um globo terrestre,

com um arranjo de girassóis em cima da cabeça. Ao fundo, uma parede de tijolos brancos.

No momento da animação, apenas a imagem de dentro do mundo se movimenta, enquanto os girassóis e a parede somente mudam de cor. Isso mostra a ideia de que os pensamentos estão o tempo todo se modificando e coisas novas entram e saem da mente das pessoas, e refletem nas coisas do lado de fora, como na cor da parede e dos girassóis.

A metáfora de Thaís tem como alvo a diversidade e como foco o mundo no lugar do rosto da menina, a parede de tijolos - que é algo construído aos poucos -, os girassóis, que funcionam como antenas e giram em busca de luz.

Aluna: Gabriel Martins Neves (3ª semestre – Artes Visuais – UFMS)

Título: **Grito Suburbano** (2018)

Figura 87 - “Grito Suburbano”, de Gabriel Martins Neves

Fonte: arquivo pessoal

O tema do trabalho de Gabriel é a ditadura militar, que representou com imagens sobrepostas, tendo um manifestante em primeiríssimo plano, com o rosto modificado – o aluno esclarece em seus memoriais que não utiliza rostos reais em

suas obras, para que tais rostos representem não apenas um indivíduo qualquer, mas um conjunto de pessoas. Gabriel utilizou fotografias de fatos, mas não necessariamente da época da ditadura, em que a personagem principal carrega em sua mão direita um coquetel *molotov* (artefato comum em atos de protesto). Gabriel cita no rótulo da garrafa a obra “Inserções em Circuitos Ideológicos”, de Cildo Meireles (1970).

Em segundo plano, há imagens de pessoas rezando pelo manifestante, o que representa, segundo Gabriel, a esperança de dias melhores. Na roupa do manifestante há um símbolo de Anarquia, uma referência aos ideais *punks*. Nesse segundo plano ainda há dois desenhos: o da esquerda, que representa censura e repressão sofridas pela mídia na época da ditadura, assim como moedas e montes de dinheiros representando a corrupção; e o da direita, um pedaço de pessoa pendurada pelos pés (o famoso “pau-de-arara”), e ainda cordas, baldes e “choques” em torno da personagem. No topo da imagem, um avião, que representa, segundo o aluno, os artistas que saíram do país exilados. No terceiro e último plano, imagens de protestos, pichações e cartazes do povo, de violência, abuso de poder e repressão da liberdade de expressão. De acordo com Gabriel:

O conjunto geral da obra foi inspirado em *fanzines* de movimentos *undergrounds*, como os do movimento *punk* que começava a surgir na época da ditadura, e com a temática de exposição de fatos ignorados pela mídia tradicional, que era abordado por todo o Brasil e que formavam uma mídia alternativa.

Durante a animação, aparece o fundo vermelho, representando o sangue, a auréola na cabeça do manifestante, gritos antifascistas, barulho de sirenes e de vidros quebrando.

Num primeiro momento, essa obra parece ser bastante descritiva e nem tanto metafórica. Porém, lançando nela um olhar mais aprofundado é possível interpretá-la de várias outras maneiras, como, por exemplo, pela autobiografia. Talvez a repressão à qual o aluno se refere seja algo vivido por ele próprio que, metaforicamente, conseguiu representar como algo distante, um tema geral. Nesse caso, o alvo seria a repressão e a fonte a ditadura, com todos os seus signos e representações tão marcantes na história brasileira. Isso demonstra o quanto a metáfora pode enriquecer um trabalho, pois sua essência, que é a própria arte, é carregada para onde a metáfora a levar, dependendo do contexto do espectador.

Uma outra interpretação possível seria a do momento político atual como alvo da metáfora, repleto de corrupção, violência e censura, assim como na ditadura, que seria a fonte da metáfora de Gabriel.

Ao compreendermos que o cinema possui um importante papel social, quando é utilizado como registro de narrativas de contexto histórico e social, ou até mesmo quando possui a função de despertar e elevar o imaginário dos espectadores a um mundo fantasioso e irreal, se torna possível a articulação de suas estruturas diversas sob o foco de valorização da diversidade cultural e da produção de conhecimento. Deste modo, ao associarmos seu conteúdo estético e narrativo aos objetivos metodológicos torna-se permissível sua inserção no campo do ensino, da pesquisa e da extensão.

O olhar, porém, que se volta para a produção cinematográfica, é diferente daquele recorrente, utilizado como o do entretenimento, da superficialidade da imagem e da diversão, é um outro olhar, mais aprofundado, que favorece a partir da mediação de imagens em movimento, a produção de conhecimento nos diferentes campos de estudo, tais como: arte, psicanálise, psicologia social, sociologia, filosofia, cultura e educação.

Acreditamos ser de extrema necessidade a utilização de objetos culturais pertencentes ao cotidiano para aproximarmos pessoas e estimularmos discussões democráticas, coletivas e compartilhadas. O cinema, devido à sua fácil acessibilidade, pode ser visto como um objeto para estabelecer mediações entre o discurso popular e o acadêmico, além de proporcionar, através de sua fácil leitura e interpretação, uma abertura de diálogos possíveis sobre o mundo contemporâneo.

Uma vez facilitada as relações entre este tipo de produção artística com o público, podem ser construídas relações ampliadas de uso para uma aproximação teórica, realizada através da leitura de textos co-relacionados à temática do filme exibido, e em conjunto com uma importante fala e explanação de pesquisadores acadêmicos, podemos proporcionar outras relações, estabelecendo, com mais profundidade, uma constituição de vínculos entre as imagens, o conteúdo narrativo do filme e um discurso pautado na pesquisa científica, contribuindo para a construção, tanto simbólica e subjetiva-individual quanto na constituição de pensamento crítico sobre diversos assuntos relacionados com nossa contemporaneidade.

Ao afirmarmos que o cinema adquire relevante função na investigação dos mais variados tipos de fenômenos, podemos por meio de diálogos compreender o pensamento popular sobre o que o cerca, e estimular

questionamentos e atribuição de novos valores nos mesmos sobre os problemas sociais, políticos e culturais.

Com isso, acreditamos que o projeto “Cinema em diálogo: sociedade e subjetividade” procura ser importante canal de estreitamento e abertura entre universidade e comunidade, proporcionando um entrelaçamento e circulação de conhecimento e pesquisa entre discursos populares, comunitários e acadêmicos, e sobretudo, proporcionando a ampliação do olhar sobre as imagens cotidianas, com a fundamental intenção de desenvolvimento de pensamento crítico dos sujeitos. E deste modo, fazendo uma importante ponte entre os discursos subjetivos e sociais, propomos o discurso dialético para a formação de sujeitos agentes no constructo social e político da sociedade contemporânea.

Embasando-nos neste pensamento, na execução do referido projeto, convidamos a pesquisadora em Artes Visuais Luciana Oliveira para exibir um filme e ministrar uma palestra sobre o mesmo, tendo como objetivo a produção de trabalhos práticos como conclusão desta ação. O filme exibido, minuciosamente escolhido pela pesquisadora, foi “Match Point” (Wood Allen, 2005), que realizou a mediação a partir de seus estudos acerca da produção de imagens, com a utilização de metáforas, bem como da Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa.

Em justaposição a esta estrutura apresentada pela pesquisadora convidada, é preciso ressaltar que a atividade de extensão envolveu acadêmicos matriculados efetivamente nas disciplinas Fundamentos da Imagem e Desenho Digital (1º semestre) e Desenho Digital II (3º semestre) do curso de Artes Visuais/ Bacharelado, desta forma o referido projeto de extensão foi realizado em ampla consonância com as disciplinas, integrando parte do programa e planejamento das mesmas. Para o entrelaçamento das atividades teórico-práticas, nesta junção ensino/extensão, foi proposta a produção de trabalhos, de caráter artístico-experimental, para a realização de uma Mostra de Arte Digital. Para tal, os acadêmicos deveriam seguir a estrutura: (1) Participação do evento “Cinema em Diálogo: Sociedade e Subjetividade”, na exibição do filme “Match Point” e mediação com Luciana Oliveira; (2) Realização da leitura dos textos indicados pela pesquisadora e também dos textos obrigatórios constantes no plano de ensino das disciplinas, a fim de contribuir na ampliação e entendimento da temática proposta às turmas (conforme explicação logo abaixo); (3) Utilização dos conhecimentos anteriores citados (cinema, mediação e textos) em junção à aplicação dos processos de aprendizagem, por meio das disciplinas citadas, do uso de softwares de criação de imagens vetoriais e bitmap, para a produção de trabalhos artísticos; (4) Elaboração de memorial descritivo e

argumentativo sobre o processo e resultados finais e por fim (5) Exibição do resultado final para análise, avaliação e curadoria para a participação da Mostra de Arte Digital.

É importante lembrar que, de modo conjunto à exibição do filme e da mediação e explanação de Luciana Oliveira, a respeito da utilização e importância da Metáfora na Arte Contemporânea, propomos aos acadêmicos a leitura de textos, inseridos como obrigatórios no plano de ensino das disciplinas em questão, a fim de pensarmos e elaborarmos as temáticas de modo coletivo. Os textos lidos, respectivamente pelos acadêmicos de 1º semestre e 3º semestre foram: A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica (Walter Benjamin) e Culturas Híbridas, Poderes Oblíquos (Néstor Garcia Canclini), além de outros materiais didáticos utilizados como suporte para a compreensão da Arte Urbana e Realidade Aumentada. As temáticas propostas para cada turma “Violência gera violência / Gentileza gera gentileza” e “Poderes Oblíquos” foram elaboradas a partir de todo este leque teórico apreendido e definidos de forma coletiva pelos próprios alunos.

O processo em sala de aula, da elaboração das metáforas visuais/multimodais até a finalização dos trabalhos práticos, percebemos inicialmente uma certa dificuldade dos acadêmicos na formulação de suas ideias, pois os mesmos ficavam bastante restritos às metáforas consideradas mais comuns em nosso dia-a-dia, contudo, com o fortalecimento das relações contextuais e visuais, além do desenvolvimento do aprendizado dos softwares no processo de criação, os resultados foram se concretizando e tornando-se cada vez mais sólidos e coerentes.

Os trabalhos, depois de concluídos, foram apresentados e argumentados em exibição aberta e coletiva, contando com a presença de Luciana de Oliveira. Uma ação que se mostrou bastante produtiva e contou com a participação de todos os alunos envolvidos, e como é esperado em uma avaliação de ensino-aprendizagem, muitos trabalhos foram concluídos com êxito e outros se mostraram menos efetivos em seu processo de produção. Diante desta situação, podemos pontuar alguns fatos relevantes: (1) A complexidade e qualidade dos trabalhos se mostrou diretamente proporcional ao entendimento do intrincado processo de produção apresentado como proposta; (2) Mediante a argumentação oral dos acadêmicos, tendo em vista sua articulação de conhecimentos, pudemos perceber que, quanto mais informação acerca da temática proposta, bem como sua contextualização com a realidade e cotidiano, os elementos visuais metafóricos se apresentavam com melhor resolução, tanto compositiva quanto simbólica; (3) Muitos dos alunos que não atingiram a compreensão teórica esperada, também não conseguiram desenvolver seu trabalho de modo coerente, assim

como, conseqüentemente, não conseguiram argumentar sobre sua produção de modo coeso. Ou seja, diante desta rápida explanação percebemos a suma importância da articulação da Abordagem Triangular na produção artística: *Apreciação, Contextualização e Produção*.

De forma geral, podemos considerar que, a atividade proveniente inicialmente a partir da leitura e mediação da linguagem cinematográfica, modo que consideramos importante para a aproximação do público de forma geral na construção de pensamento crítico, se amplificou e tomou novo corpo ao se inserir na proposta triangular com o uso e compreensão de metáforas. Acreditamos que esta experiência trouxe aos acadêmicos a sistematização do processo criativo inserida em uma forma de articulação da produção do objeto artístico com a sua realidade subjetiva e a realidade de seu tempo histórico, retirando desta forma, o processo artístico do local romantizado e abstrato, e deslocando-o para a concretude das ações, e fundamentalmente, trazendo a arte para dentro das realizações sociais, colocando-a no centro da construção das reflexões sobre o mundo que nos cerca.

Outra ponta importante neste complexo processo, é a valoração e validação do objeto artístico, momento que se efetiva quando o mesmo é levado à interpretação por um público. Deste modo, vários trabalhos foram selecionados e posteriormente fizeram parte da Mostra de Arte Digital, sendo organizados na Galeria de Vidro/Secretaria de Cultura da Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS e Galeria Cultural da TVE/ Fundação de Cultura do Estado de MS e a recepção pública se mostrou bastante motivadora e produtiva. É preciso compreender, que a exposição artística faz parte do processo da obra de arte, e o local de exposição artística pode ser configurado como um espaço de socialização e sociabilização dos sujeitos, e é por meio destes processos de interação, que ocorrem entre artista, público e obra, que foi executada a Mostra de Arte Digital Urbana. A arte, desta maneira, foi vista aqui como parte fundamental do processo de mediação cultural e social dos indivíduos com o mundo contemporâneo.

(Venise Paschoal de Melo)

5. CONCLUSÃO

A Abordagem Triangular e as teorias das metáforas cognitivas foram tratadas nesta tese com a finalidade de estudar o quanto a arte-educação é importante para a cognição, e também para entender como ocorre esse processo por meio da entre o ler, o fazer e o contextualizar, haja vista que para ambas as teorias o contexto é imprescindível. A escolha da filosofia de Charles Sanders Peirce partiu da necessidade de um olhar filosófico e epistemológico para a Abordagem Triangular, que pudesse dar conta de sua riqueza e importância para a arte-educação. Como visto, a inter-relação entre o ler, o fazer e o contextualizar, sob o ponto de vista da filosofia de Peirce, promove a cognição a partir da contemplação, ou seja, da experiência estética para com a obra de arte, e chega à mente humana por meio do percepto, que se transforma em *percipuum* e juízo perceptivo, sendo que a inferência hipotética, ou Abdução, pode ser uma metáfora. A experiência estética, no caso, pode-se dar tanto no “ler”, quanto no “fazer”, e a variedade de significações e novas conexões de ideias somente será possível se o leitor estiver preparado para interpretar, partir da contextualização e do repertório de imagens.

A partir da Abdução, ou seja, da hipótese, surgem novas ideias e metáforas que serão aproveitadas na experiência do fazer, quando tais ideias e metáforas são trazidas ao mundo e podem ser experienciadas por outras pessoas. Essa relação coerente espelha o entender e o atuar no mundo do Pragmatismo de Peirce. Desse modo, conclui-se que a Abdução e o Pragmatismo correspondem ao “ler” e ao “fazer” da Abordagem Triangular, respectivamente, ao passo que o repertório sótico necessário para a semiose é enriquecido pela “contextualização” e pela inserção da imagem em sala de aula.

De acordo com a Fenomenologia de Peirce pode-se colocar a arte predominantemente na categoria da Primeiridade, devido ao seu caráter de liberdade, diversidade, possibilidade, qualidade, pois por meio da arte é possível aprender a ver as “coisas sem nome”, as peculiaridades, os detalhes e as qualidades que são ignoradas pela padronização, classificação, enquadramento – característicos do modelo educacional clássico. Pela arte-educação, o aluno aprende a ver as diferenças e a valorizá-las, pois a arte educa o olhar, amplia o foco e inclui as diversidades.

A Segundidade seria o “aqui e agora” da experiência, quando surge a ideia de “outro”, numa experiência de dualidade, mas ainda sem mediação. A Segundidade

nos dá a noção de gosto, de sensações, que podem ser agraváveis ou não. É na Terceiridade que se dá o aprendizado – na mediação entre o ego e o mundo, sendo o contexto fundamental para o processo da cognição. Pela Abordagem Triangular, essa mediação entre ego e mundo se dá tanto na leitura, quanto no fazer, e em ambos se promove - a partir do autoconhecimento e do conhecimento do mundo - um diálogo entre sujeito e objeto, sem rupturas, por meio dos signos. No ler, a mediação parte de fora para dentro; no fazer, de dentro para fora, de modo que, por meio de ambas as ações, é possível a troca, o diálogo entre ser e mundo. É nessa mediação que ocorre o aprendizado.

A arte-educação prepara o aluno para a diversidade, a liberdade, a criatividade, assim como para a experiência estética, para a ruptura de crenças e hábitos e para a fixação de novos hábitos de conduta, até que surja uma nova dúvida. Disso depende a evolução, a ampliação de conhecimento e de práticas que movem o mundo, onde a arte tem um papel essencial. Quando o aluno aprende apenas leis, regras, convenções, fica a mercê do acaso, pois não sabe como lidar com as divergências. Ora, a arte é da mesma natureza do acaso, pois pertence primordialmente à categoria da Primeiridade, como o acaso. Quanto maior o contato com a arte, mais o aluno aprende a lidar com situações extraordinárias e surpreendentes, pois a arte provoca tais situações.

O estudo das metáforas⁴⁴ conceituais mostrou que todos os conceitos são metafóricos, inclusive os das ciências, o que eleva o status da arte para o mesmo patamar das ciências, ou seja, um status epistemológico. A partir das teorias de Lakoff e Johnson (2002), a metáfora deixou de ser considerada apenas figura de linguagem ou ornamento artístico e passou a ter valor cognitivo. A partir de então, muitas teorias sobre as metáforas surgiram e mostraram sua presença não apenas no texto escrito, mas também nas imagens e na multimodalidade, fortemente. A aplicação de tais

⁴⁴ Como se viu alhures, a metáfora é formada por dois domínios: de um lado, o domínio fonte, ou seja, alguma coisa dentro do contexto, de um conhecimento prévio; de outro, o domínio alvo, ou o tema da metáfora. É necessária, portanto, alguma semelhança entre ambos os domínios, que são duas coisas distintas, para possibilitar a criação da metáfora. Ao juntar esses domínios, se descobre que essa semelhança também leva a um terceiro elemento que não é nem a fonte, nem o alvo, mas o fruto da relação entre eles, com um novo sentido. Nessa hora, é que acontece o insight... isto é, a compreensão das bases em que se alicerça a criação da metáfora. Exemplificando, “chover canivetes” é chover muito forte... de maneira cortante (como o canivete), pois seu formato aberto lembra o da cunha caindo... tornando possível a metáfora, pois presentes o conhecimento prévio e o tema da metáfora.

teorias, principalmente as de Lakoff e Jhonson (2002) e Forceville (1996), na leitura de algumas obras que fazem parte desta tese, mostrou que, quando se pretende descobrir uma metáfora presente numa obra de arte, várias metáforas surgem na linguagem, às vezes despercebidas, para dar conta de expressar o que não se pode expressar com palavras. Foi o que aconteceu na leitura da obra de Hilma af Klint, em que as metáforas emergiram das falas dos leitores, ao tentarem descrever suas impressões para com a obra e ao tentarem identificar metáforas. O resultado da análise foi muito enriquecedor, tanto pela abertura que a obra proporcionou (sua grandiosidade e dimensão artística), quanto pela sensibilidade, pois conseguiram transcender e transpor o portal que eleva a obra a mundos invisíveis, e pelo repertório imagético dos professores que leram a obra, construído por anos de experiência com a arte. Isso demonstra que o repertório imagético e o contato com a arte são fundamentais para o desenvolvimento da capacidade de leitura visual e multimodal – o que deveria ser proporcionado ao aluno desde cedo em sala de aula.

A análise do filme *Match Point* de Woody Allen mostrou-nos a presença de uma infinidade de metáforas, tanto conceituais (orientacionais e ontológicas), como visuais e multimodais, que aparecem o tempo todo no filme em detalhes, falas, cenários, figurino, música, gestos etc. E essas metáforas transmitem o pensamento do autor de forma artística e filosófica, atribuindo profundidade ao filme, que pode ser dissecado em camadas até se chegar a sua essência. Muito foi discutido com os alunos da UFMS e vários temas surgiram, inclusive ressignificados a partir de um contexto atual. A explicação prévia das teorias das metáforas conceituais, visuais e multimodais possibilitou uma visão além do óbvio, por meio das lentes das metáforas. A Abordagem Triangular, que serviu de base para a aplicação das teorias das metáforas, foi crucial em todo o processo de criação, em que se aplicaram as três ações: o ler o fazer e o contextualizar. O exercício começou pela contextualização, que foi a explicação das teorias das metáforas. Na sequência, foi exposto o filme todo em telão e, ao término, houve a leitura metafórica e, novamente, a contextualização, quando vários temas foram levantados para o próximo exercício, qual seja, o “fazer”. Para o “fazer”, os alunos se dedicaram, também, ao estudo de imagens para compor seus trabalhos e, assim, construir novas metáforas. No momento da exposição, houve novamente leitura e explicação contextualizada da obra. Portanto, por meio da Abordagem Triangular, aliada às teorias das metáforas, foi possível estimular os alunos ao “fazer”, a criar, a trazer suas ideias ao mundo, a se autoconhecerem. A

leitura do filme e das demais imagens pesquisadas pelos alunos, bem como a contextualização prepararam suas mentes para a interpretação e para a cognição. A exposição promoveu a cognição de tal modo, que alcançou a todos os alunos participantes, que leram e interpretaram não somente suas obras, mas as dos colegas também. Alguns alunos conseguiram um resultado mais metafórico e outros mais descritivo, o que foi explicado no momento da exposição. Tudo isso revelou que as obras mais metafóricas, tais quais as escolhidas para esta tese, levam o pensamento do espectador para outros lugares - não permanecem parados na obra, mas promovem novas conexões e Abdução, que são hipóteses novas. Ficou comprovado na prática, então, o quanto a metáfora é importante para a cognição e o quanto a arte, que é predominantemente metafórica, contribui para a cognição. Pelo estudo das Neurociências, também se esclareceu que o desenvolvimento cognitivo ocorre quando as redes neuronais são modificadas e quando há um aumento nas sinapses no cérebro. Ao reconhecer a metáfora como recurso para criar algo novo, promove-se a conexão de ideias pré-existentes, que são colocadas sob nova configuração, impulsionando novas sinapses, e se chega também à conclusão de que a metáfora promove a cognição e, conseqüentemente, de que a arte promove a cognição. Para tanto, o contexto é fundamental, de acordo com as teorias de Vygotski, que falava em se internalizar na criança o conhecimento externo para ser convertido em uma máquina inteligente. Sobre tal pensamento, Efland questiona: como se pode construir algo que não é conhecido? A resposta que se vislumbra aqui é a da Abdução, a inferência de raciocínio que provém da experiência estética, ou seja, do momento da contemplação onde se observa o hiato no tempo e a consciência analítica passa a ser sintética; onde novas ideias são conectadas e uma luz se acende, uma hipótese se cria. Algo externo é, dessa forma, internalizado por meio dos sentidos (*percipuum*), e o mundo interage com a mente por meio dos signos. O contexto é a base para as sinapses, é a casa, o lar dos pensamentos; a leitura, a porta de entrada para a cognição; o fazer, a porta de saída para o mundo. Esse diálogo ler/fazer promove o autoconhecimento e o conhecimento do mundo, e motiva o aprendizado (que consiste nesse diálogo). O diálogo com o mundo é o diálogo entre disciplinas, sujeitos, diferenças, saberes, e forma uma ponte que interliga todos os seres de uma coletividade. Portanto, arte e ciências são inseparáveis, a par de serem inteligíveis e sensíveis, e ainda cheias de razão e emoção. Essa visão mais global e complexa, apontada por Morin (2000) – que diz ser fundamental na educação contemporânea -

são essenciais para uma visão holística das coisas e para se chegar mais próximo da realidade.

A arte promove a Abdução, que é uma hipótese, uma inferência de raciocínio, do mesmo modo de uma experiência científica. Todas as descobertas, segundo Peirce, são provenientes da Abdução. No caso das ciências, a partir de algo novo que surge de uma Abdução, há uma investigação na prática, para a constatação de sua veracidade, o que ocorre pela inferência da Dedução. No caso da arte, a Abdução pode ser uma metáfora ou alguma ideia nova, uma forma nova de ver o mundo. Na arte não há consenso, mas mudança de hábitos, desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade, da capacidade de lidar com o inesperado e com a novidade – há, sim, cognição e aprendizado. A arte torna o mundo mais colorido, mais detalhado e a alma fica preta de emoção. Com a arte, se experimenta a empatia, o olhar para o outro e para si mesmo, a apreciação e a contemplação. A arte entra pelos sentidos, entorpece, faz doer, faz sentir prazer, faz sentir vida. Ela educa os sentidos, o olhar, a imaginação e o pensamento. Não há como viver sem arte, tanto que ela existe até hoje desde os primórdios da humanidade.

A Abordagem Triangular, como método científico de arte-educação, coloca todos os alunos num mesmo patamar, pois permite o acesso ao conhecimento a todos de modo equivalente. De igual modo, oferece a todos os alunos a oportunidade de enriquecer seu repertório imagético e seu conhecimento, preparando a mente e os sentidos para a interpretação e a cognição. É um sistema que permite ao aluno dialogar com o professor e com os demais alunos, em igualdade, promovendo, assim, a inclusão social. Também estimula o desenvolvimento do pensamento divergente e crítico, e da capacidade de interpretar o mundo sem preconceitos ou imposições.

Diante dessas colocações, espera-se tenham sido atendidas as questões iniciais, que serviram de gatilho para toda a pesquisa, quais sejam: A Abordagem Triangular contribui para a cognição? É possível aliar a Abordagem Triangular e a Teoria das Metáforas Conceituais (visuais e multimodais), com o fim de engendrar uma prática de ensino de artes que privilegie a leitura das metáforas e a criação das metáforas, ambas amparadas pela contextualização?

E mais ainda porque a obra de Peirce, principalmente pelo olhar de Ivo Assad Ibri, abraçou a Abordagem Triangular e deu-lhe o reconhecimento de seu imenso valor para a arte-educação e para a cognição e, mais do que isso, para o desenvolvimento e preparação do ser humano para a vida, para a socialização, para o trabalho etc. As

teorias das metáforas complementaram a pesquisa e se mostraram excelentes aliadas para se desenvolver uma prática de ensino de arte que busque realmente a cognição.

Muitos foram os teóricos, filósofos, pensadores, professores que auxiliaram nesta pesquisa, e, em sua maioria, afinados no mesmo modo de pensar. É muito enriquecedor fazer uso de uma filosofia para estudar alguma ciência e alcançar seu conteúdo epistemológico, pois a filosofia prolonga os limites de um saber específico para além de seus significados e convenções. A filosofia traz as respostas aos “porquês” e vai além dos “o que” e dos “como”, que são os limites de uma ciência. Saber os porquês das coisas engrandece e resgata os indivíduos do modo automático, que lhes segura os sonhos, para, ao mesmo tempo, promover as melhorias do saber.

Difícil é terminar um trabalho como este sabendo que há muito ainda a aprender e a conhecer, mas recompensado com a boa sensação de que no caminho a percorrer há muitas paisagens a contemplar. Cada obstáculo transposto é um degrau a menos para atingir o topo do triângulo, que representa o “sei que nada sei” – o maior dos saberes. Enfim, que o ponto final desta tese seja um “Match Point”, mas de um jogo que continua aberto... Esse é o desejo.

6. REFERÊNCIAS⁴⁵

A MAIOR RIQUEZA DO HOMEM. Disponível em: <<https://www.centroloyola.org.br/revista/bagagem/um-poema/48-a-maior-riqueza-do-homem>> Acesso em: 22 out. 2019.

ARCHER, Michael. **Arte contemporânea: uma história concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ARISTOTELES. **Ética a Nicomacos**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova cultural. 1974.

ARTIVIVE. Disponível em: <<https://artivive.com/>>. Acesso em: 08 ago. 2019

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2014

BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Ensino da Arte: Memória e História**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **Arte/Educação Contemporânea. Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Redesenhando o Desenho**. Educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Editora C/Arte. 2007.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (Org). In: **Abordagem Triangular No Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2012.

BARBOSA, Ana Mae; GALVÃO, Rejane. **Ensino da Arte no Brasil: Aspectos Históricos e Metodológicos**. Cursos de Especialização para o quadro do magistério da SEESP. Ensino fundamental e Ensino Médio. São Paulo: Rede São Paulo de Formação Docente, 2011.

BARROS, Manoel De. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BAUMAN, Zugmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BRAGA, Maria Lucia Santaella. **As três categorias peircianas e os três registros lacanianos**. Psicol. USP [online]. 1999, vol.10, n.2 [cited 2020-01-17], pp.81-91. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641999000200006&lng=en&nrm=iso>. ISSN 0103-6564. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641999000200006>. Acesso em: 09 jun. 2019.

⁴⁵ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023).

BRANTES, Ana Margarida. **As ciências cognitivas e a nova cultura do conhecimento**. Comunicação apresentada nas Jornadas de Formação de Professores, realizadas no Pólo de Viseu da Universidade Católica Portuguesa, em 29 e 30 de abril de 2004.

CAMPBELL, Cary. Educando para a Primeiridade: Uma investigação da Primeiridade de Peirce e suas implicações para educação estética. **Revista Reflexões**, Fortaleza - Ano 4, Nº 7 - julho a dezembro de 2015 ISSN 2238-6408.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CRUZ, Anna Carolina Cheles. Hilma af Klint: Do espírito à matéria. **Palíndromo**, v. 11, n. 24, p. 42-58, maio 2019

DAMÁSIO, António. **A Estranha Ordem das Coisas**: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura. São Paulo: Editora Schwarcz S. A., 2018.

DANTAS, Haendel. **Quando você fuma, seu bebê também fuma**. 2013. Disponível em: <<https://comunicadores.info/2013/01/25/quando-voce-fuma-seu-bebe-fuma/>>. Acesso em 11 ago. 2019.

DANTO, Arthur C. **A Transfiguração do lugar-comum**: uma filosofia da arte. São Paulo: Cosacnaify, 2005.

DAZZANI, Maria Virgínia Machado. O pragmatismo de Peirce como teoria do conhecimento e da aprendizagem. **Caderno Seminal Digital**, Ano 14, Nº 10, V 10 (Jul/Dez 2008) - (UFBA) – ISSN 1806-9142

DELANOY, Luc. **Neuroartes, un laboratorio de Ideas**. Santiago/Chile: Salesianos Impresores S. A., 2015.

DURAND, Gilbert. **A Imaginação Simbólica**. Lisboa: Edições 70, 1993.

EFLAND, Arthur, D.. **Art and cognition. Integrating the visual arts in the curriculum**. New York: Teachers College Press, 2002.

EFLAND, D. Arthur; FREEDMAN, Kerry Freedman, STUHR, Patrícia. **La educación en el arte posmoderno**. Barcelona: Paidós, 2003.

ESTADO DE POESIA. Disponível em: <<https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/manoel-de-barros/estado-de-poesia/>> Acesso em: 15 ago. 2019.

FONSECA, Annelise Nani da. **Processo Criador no Ensino da Moda**. São Paulo, Tese de Doutorado em Artes – USP, 2015.

FORCEVILLE, Charles J.. **Multimodal Metaphor**. Berlin-New York: Mouton de Gruyter, 2009.

_____. Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework. Agendas for research. Gitte Kristiansen/Michel Achard/René Dirven/Francisco Ruiz de Mendoza Ibáñez (eds.). **Cognitive Linguistics: Current Applications and Future Perspectives**. Berlin, 2006.

_____. **Pictorial metaphor in advertising**. London/New York: Routledge, 1996.

FORTES, Bartira. **A Arte Oculta de Hilma af Klint e sua Pintura para o Futuro**. 2017. Disponível em: <<https://revistacaliban.net/a-arte-oculta-de-hilma-af-klint-e-sua-pintura-para-o-futuro-8078ca44e329>>. Acesso em 19 ago. 2019.

GUIZZI, Eluiza Bortolotto et All (org.) **Sementes do Pragmatismo na Contemporaneidade**: Homenagem a Ivo Assad Ibri. São Paulo: Editora FiloCzar, 2018.

HAUSMAN, Carl. **Metaphor and Art: interactionism and reference in the verbal and nonverbal arts**. Cambridge University Press, 1989.

HOUSER, N. *et al.* **The Essential Peirce: Selected Philosophical Writings** – volume 2 (1893-1913). The Peirce Edition Project. Bloomington, Indiana: Indiana University Press, 1998.

IBRI, Ivo Assad. **Kósmos Noétós**. São Paulo: Ed. Paulus, 2015.

_____. Pragmatismo e Realismo: a semiótica como transgressão da linguagem. **Revista Cognitio**, 7-2. São Paulo: EDUC, 2006.

_____. **Tópicos para uma Poética da Alteridade**. Ensaio Publicado nos Cadernos Bispo do Rosário. São Paulo: CCBB, 2003.

_____. **Semiótica e Pragmatismo: Interfaces Teóricas, Vol. 1**. São Paulo/Marília: Cultura Acadêmica, 2020.

_____. Sementes Peircianas para uma Ontologia da Arte. O Papel da Arte como Mediação. **Revista Cognitio**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 205-219, jul/dez. 2011.

_____. The Heuristic Exclusivity of Abduction in Peirce's philosophy. In: **Semiotics and Philosophy in C. S. Peirce**. Edited by Rossella Fabbrichesi Leo and Susana Marietti. Cambridge: Cambridge Scholars Press – versão em português

_____. **Sobre a Identidade Ideal-real na Filosofia de Charles s. Peirce**, *Revista Cognitio*, São Paulo, ANO I / N° I - 2° SEM. 2000, p. 30-45

INDURKHYA, Bipin. **Metaphor and cognition: an interactionist approach**. Dordrecht: Kluwer, 1992.

Blog Acesso. **Ana Mae Barbosa: Arte na veia.** Disponível em <https://alesfester.blogspot.com/2010/04/arte-educacao-no-brasil.html>.

JOHNSON, Mark. **The Body in the Mind: The Bodily Basis of meaning, Imagination, and Reason.** The Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, George; JHONSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana.** São Paulo: Educ, 2002.

LAKOFF, George. **Women, fire, and dangerous things.** What categories reveal about the mind.

_____. **The Neural Theory of Metaphor.** Berkeley: University of California, 2009.

LENT, Roberto. **Neurociência da Mente e do Comportamento.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013.

MANOEL DE BARROS: o rio que fazia uma volta atrás da... Disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NTMwMjgy/> Acesso em: 22 set. 2019.

MARQUES, Lauro José Maia. Da Fenomenologia À Semiótica: A Obra De Arte Em Processo. **Revista Cognito/Estudos:** Revista Eletrônica de Filosofia Centro de Estudos do Pragmatismo – Programa de Estudos Pós-Graduados em Filosofia Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Número 1 – 2004

MARILYN MONROE POR ANDY WARHOL. 2011. Disponível em: <http://pjpontes.blogspot.com/2011/05/marilyn-monroe-por-andy-warhol.html> Acesso em: 21 set. 2019.

MATCH Point (Ponto Final). Direção: Woody Allen. Inglaterra, 2005. 1 DVD (124 min).

MERRELL, Floyd. Iúri Lótman, C. S. Peirce e semiose cultural. **Revista Galaxia, nº 5,** abril, 2003.

MIRANDA, M. C.; MUSZKAT, M.. Neuropsicologia do desenvolvimento. In: ANDRADE, Vivian M.; SANTOS, Flávia H.; BUENO, Orlando F.A . **Neuropsicologia hoje.** São Paulo: Artes Médicas, 2004.

MOMA. Disponível em: <https://www.moma.org/> Acesso em: 15 maio 2019.

MOMENTO espírita. 2010. Disponível em www.momento.com.br Acesso em: 14 abr. 2019.

MORIN, Edgar. A articulação dos saberes. In ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A. **Educação e Complexidade. Os sete saberes e outros ensaios.** São Paulo: Editora Cortez, 2007.

_____. **Após o fim da arte. A arte contemporânea e os limites da história.** São Paulo: Edusp, 2006.

NUESTRO Instituto. Disponível em: <<https://www.neuroartes.com/acerca>> Acesso em 15 abr. 2019.

NUNES, Monica. **A Amazônia é o pulmão do mundo?**. 2019. Disponível em: <<https://conexaoplaneta.com.br/blog/a-amazonia-e-o-pulmao-do-mundo/>>. Acesso em: 15 nov. 2019

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. **Signos e metáforas na comunicação da música.** 2007. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP, São Paulo.

ORTIZ, Maria J. Teoría Integrada de la Metáfora Visual. **Comunicación Y Sociedad**, Universidad de Navarra, v. XXIII, n. 2, 2010

ORTONY, Andrew. **Metaphor and Thought.** EUA: Cambridge University Press, 1993. Chicago. The University of Chicago Press, 1990.

ORTONY, Andrew. Beyond literal similarity. *Psychological Review*. **The American Psychological Association**, volume 86, number 3, 1979.

OTT, Robert William. Ensinando Crítica nos museus. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-educação. Leitura no Subsolo.** São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, Raquel. Reflexões sobre o campo do cinema e educação. **Revista Teias** v. 17, n. 47, (jan./mar. - 2016): Cinema e Educação em Debate

PEIRCE, Charles S. **Semiótica.** Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. **Semiótica e Filosofia.** Introdução, seleção e tradução de Octanny Silveira da Mota e Leônidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. **Collected Papers.** Cambridge, Harvard Univ.: Ed. C. Hatshorne, P. Weiss& A. Burks, 8 vol., 1936-1958.

PINACOTECA de São Paulo inaugura exposição da sueca hilma af klint. 2018. Disponível em <<http://www.cultura.sp.gov.br/pinacoteca-de-sao-paulo-inaugura-exposicao-da-sueca-hilma-af-klint/>> Acesso em: 30 set. 2019

POESIA da lusofonia. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/poesiadalusofonia/manoel-de-barros/retrato-do-artista-quando-coisa/ha-um-cio-vegetal-na-voz-do-artista>> Acesso em: 31 jul. 2019.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima. Reflexões sobre a Abordagem Triangular do Ensino da Arte. In BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da Arte: Memória e História**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima e SILVA, Maurício. Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais: uma teoria complexa em permanente construção para uma constante resposta ao contemporâneo. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 4, n 2, p. 220-230, maio/ago. 2017. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/gearte>

RODRIGUES, Cassiano Terras. In: **Tomo Teoria Geral e Filosofia do Direito**. 2017. Disponível em <<https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/58/edicao-1/peirce,-charles-sanders>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

SILVA, Marcelo de Souza. **Reflexões sobre Uma e Três Cadeiras, de Joseph Kosuth**. Disponível em: <<https://www.hacer.com.br/kosuth>> Acesso em: 21 ago. 2019

SILVA, Maurício. **A Contribuição da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais para o Desenvolvimento da Epistemologia da Educomunicação**. 2016. Mestrado em Artes Visuais – USP, 2016.

SILVA, Tiago da Costa. Sobre a gênese da estética peirceana: estudos sobre o Idealismo Objetivo em uma relação entre Schelling e Peirce. **Revista Cognição-Estudos**: Revista Eletrônica de Filosofia São Paulo, Volume 7, Número 1, janeiro - junho, 2010, pp. 086-098

SILVA, Vitor Leandro. Semiótica e epistemologia: a ciência como processo. **Pensando** – Revista de Filosofia Vol. 6, Nº 12, 2015 ISSN 2178-843X

SILVEIRA, Lauro Frederico Barbosa. Aprendizagem como semiose. **Revista Quaestio** – revista de estudos de educação, ano 05, nº 1, maio de 2003

SPERANDIO, Natália Elvira. Multimodalidade da linguagem e metáforas visuais e verbais. UCE. **Revista Antares**, v. 7, n. 14, jul/dez 2015.

_____; **O verbal e o imagético na construção das metáforas multimodais**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Palavra e imagem no 44, p. 295-306, 2012

TESSER, G. J. **Principais Linhas Epistemológicas Contemporâneas**. Educar, Curitiba, n. 10, p. 91-98, 1995, Editora UFPR.