



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUAIS**

ANA CARLA DE BRITO

**PEQUENAS PEÇAS: EM BUSCA DE ESTRATÉGIAS PARA O
ENSINO DE HISTÓRIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Porto Alegre

2024

ANA CARLA DE BRITO

**PEQUENAS PEÇAS: EM BUSCA DE ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizado sob orientação da Prof^a Dr^a Dorcas Janice Weber.

Porto Alegre

2024

CIP - Catalogação na Publicação

de Brito, Ana Carla
PEQUENAS PEÇAS: EM BUSCA DE ESTRATÉGIAS PARA O
ENSINO DE HISTÓRIA DA ARTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA / Ana
Carla de Brito. -- 2024.
52 f.
Orientador: Dorcas Janice Weber.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Artes, Licenciatura em Artes Visuais, Porto Alegre,
BR-RS, 2024.

1. Ensino de Artes Visuais. 2. História da Arte. 3.
Educação Básica. 4. Aula lúdica. 5. Docência. I.
Weber, Dorcas Janice, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, a Prof. Dra. Dorcas Janice Weber, pela confiança na minha pesquisa e pelo acompanhamento cuidadoso e presente.

Agradeço à Prof. Dra Andrea Hofstaetter e ao Prof. Dr. Celso Vitelli pelas leituras do trabalho e contribuições na pré-banca de TCC.

Meus sinceros agradecimentos aos colegas Andressa Gerlach Borba e Rodrigo Maia Aguiar pelas trocas sobre o estágio de docência e indicações de leitura.

Também agradeço ao Prof. Dr. Cristian Mossi e aos colegas dos estágios obrigatórios no Ensino Fundamental e Médio. Como foi importante contar com a escuta de todos vocês e com o espaço de partilha que instauramos!

Muito obrigada à Prof. Priscila da Silva Corrêa pelo modo gentil, presente e cooperativo com que supervisionou meu estágio no Instituto Estadual General Flores da Cunha.

Agradeço ainda a Ana Paula Sometes e Luís Fernando Portela, pelo carinho e encorajamento constantes.

Finalmente, agradeço aos meus pais, Tânia Aparecida de Jesus de Brito e Carlos Rogério de Brito, por permanecerem ao meu lado e me darem todos os suportes de que precisei.

RESUMO

Este trabalho discute estratégias para o ensino da História da Arte na Educação Básica, como um componente da disciplina Artes, na escola, a partir do levantamento de pesquisas a esse respeito e das experiências proporcionadas pelo estágio de docência obrigatório do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFRGS. Através da elaboração de projetos de ensino e da avaliação da interação das turmas escolares com as metodologias e propostas realizadas, refletiu-se sobre maneiras envolventes de trabalhar o conteúdo de História da Arte, tendo como principais articulações teórico-metodológicas, a teoria da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, o conceito de Objeto Propositor Poético utilizado por Andrea Hofstaetter e discussão da aula lúdica de Tânia Ramos Fortuna. A discussão das pesquisas levantadas e da experiência vivida no estágio, conduziram à noção do ensino de História da Arte mediante pequenas peças a serem embaralhadas, imiscuindo teoria e prática por meio de atividades simples e lúdicas.

Palavras-chave: Ensino de Artes Visuais; História da Arte; Educação Básica; Aula lúdica; Docência; Objeto Propositor Poético.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 MAPEANDO O CENÁRIO: PESQUISAS QUE ABORDAM A QUESTÃO	11
2 BUSCANDO CAMINHOS: A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO ENSINO FUNDAMENTAL	24
3 DELINEANDO ROTAS: A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO ENSINO MÉDIO	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	48
APÊNDICE	51

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce de uma inquietação que é fruto da minha formação nas Artes Visuais e das experiências de docência que tive até o momento. Busquei refletir sobre estratégias possíveis para o ensino da História da Arte na Educação Básica, considerando esse conhecimento como constitutivo da disciplina “Arte” na escola.

Cheguei ao tema por conta do meu próprio percurso formativo nas Artes Visuais. Estive envolvida com pesquisa em história, teoria e crítica da Arte desde a minha primeira graduação em Bacharelado em Artes Plásticas (UDESC, 2007-2013), quando tive a oportunidade de realizar pesquisas durante dois anos como bolsista de iniciação científica. Desde aquela época me dediquei a pesquisar trabalhos e artistas relacionados ao tema da paisagem. Entre 2015 e 2022 cursei mestrado e doutorado em Artes Visuais na UFRGS, continuando minha dedicação à história, teoria e crítica com uma pesquisa sobre um pintor paisagista brasileiro atuante no século XIX. Devido à minha experiência de pesquisa, estive sempre pensativa sobre a importância da História da Arte como repertório de imagens e conhecimento das mentalidades artísticas ao longo da história. Tive também algumas experiências de docência. Ministrei aulas durante três oportunidades para alunos da graduação em História da Arte da UFRGS, por ocasião dos meus estágios de docência obrigatórios do mestrado e doutorado; fui professora de adultos em um curso do Atelier Livre Xico Stockinger, instituição ligada ao Município de Porto Alegre; e fui professora de Arte durante dois anos (2017-2019) em uma escola de Educação Infantil particular de Porto Alegre. Mesmo nesta última experiência, em que trabalhava com crianças bem pequenas (de 2 a 6 anos), eu tentava incluir a História da Arte nas atividades que desenvolvia com as crianças, de algum modo. Assim, no momento do curso de Licenciatura em Artes Visuais em que comecei a me preparar para realizar os estágios de docência, tive o desejo de utilizar o repertório que acumulei, e desse modo, trabalhar com os estudantes aquilo que de melhor poderia oferecer: o conhecimento em História da Arte.

A que estou me referindo quando digo “História da Arte”? Que concepções encarnam os conteúdos que eu desejo abordar, ameadados sob essa denominação? Eu poderia recorrer novamente à minha formação e responder simplesmente que se trataria de ensinar a História da Arte que procurei fazer como pesquisadora. Uma história social da Arte que primava por ligar obras e artistas à mentalidade de sua época através dos textos e testemunhos produzidos no mesmo momento; fiada em autores como Michael Baxandall, Rafael Cardoso e Sônia Gomes Pereira. Mas não creio que a resposta se limite a essas informações.

A História da Arte que gostaria de ensinar na educação básica precisaria ser flexionada no plural, pois há várias Histórias da Arte, de várias matrizes geográficas e culturais. Poderia defini-la como a história do olhar, das técnicas, dos materiais, das representações e das manifestações da sensibilidade de vários povos e comunidades humanas em diversas épocas e lugares. Em realidade, definir o que seja “História da Arte” é tão difícil quanto definir o que é “Arte”. Contudo, se retorno ao cerne desta pesquisa, que é o ensino da História da Arte na Educação Básica, posso localizar uma definição provisória e referencial na noção que tinha em mente quando me lancei à empreitada: abordar a Arte do passado, contextualizando-a em sua época, relacionando-a com a Arte do presente e interrogando como ambas se aproximam ou se afastam, mediante um tema específico, por exemplo, em relação à noção de “paisagem”.

Para desenvolver esta proposta foi importante investigar, a princípio, de que modo a História da Arte está presente no ensino das Artes Visuais, compreender que metodologias têm sido utilizadas para seu ensino, bem como perscrutar se há pesquisas sobre a questão. Para atender a essa primeira etapa, realizei uma revisão bibliográfica sobre o ensino da História da Arte na Educação Básica e dos estudos recentes acerca das metodologias de ensino que consideram a História da Arte. O levantamento de artigos e projetos educativos foram feitos a partir de algumas bases e repositórios de trabalhos acadêmicos e são discutidos no primeiro capítulo deste trabalho, “Mapeando o cenário: pesquisas que abordam a questão”.

A elaboração desta investigação ocorreu concomitantemente às minhas experiências de estágios de docência obrigatórios do curso de Licenciatura em Artes Visuais. As vivências de observação e regência na escola funcionaram como “campo” para a pesquisa, concedendo-me as oportunidades para testar e construir as estratégias que eu pretendia desenvolver e discutir.

Assim, no segundo capítulo, “Buscando caminhos: a experiência de estágio no Ensino Fundamental”, narro minha vivência no estágio com uma turma dessa etapa escolar, o primeiro que realizei. Como o título do capítulo sugere, esse momento foi marcado pela procura de compreensão das possibilidades de ensino, tendo sido também um período de ambientação na escola. As minhas reflexões ocorreram majoritariamente após a regência, na retomada de leituras e após a interlocução com colegas licenciandos e com meus professores. A experiência de regência foi atravessada por dificuldades pessoais que prejudicaram uma reflexão mais detida para a elaboração do planejamento. Apesar disso, os percalços do estágio e as limitações das minhas aulas mostraram-me os pontos frágeis e trouxeram-me perguntas a pesquisar e sobre as quais pensar.

No terceiro capítulo, “Delineando rotas: a experiência de estágio no Ensino Médio”, ocupo-me das vivências e reflexões do estágio em uma turma desta etapa escolar. De início, rememoro os aprendizados que o estágio anterior havia me proporcionado, relatando de que modo isso influenciou no planejamento das aulas para a turma de Ensino Médio que me seria incumbida.

Nesse período pude me dedicar à preparação das aulas, recuperando importantes leituras que havia feito durante o curso de Licenciatura, como os escritos de Miriam Celeste Martins e da Professora Tânia Fortuna. As leituras foram bastante importantes para pensar minha postura como professora, o vínculo com os estudantes e as especificidades das minhas propostas. Algumas leituras ocorreram no período posterior à regência, quando me ocupei em avaliar as estratégias criadas e ponderei se o jogo de memória elaborado com a turma poderia ser caracterizado como um objeto propositor poético. Nessa ocasião, os escritos da Professora Andrea Hofstaetter, que se utiliza do conceito, foram imprescindíveis para a reflexão.

Ao longo da elaboração do trabalho, a atuação nos estágios e partilhas com meus colegas e professores modificaram minhas concepções, me fizeram retomar leituras, avaliando e repensando minhas práticas e posicionamentos. Percebi que, por vezes, meus cuidados com o conteúdo de História da Arte eram demasiados, ao ponto de priorizá-lo e apartá-lo das demais dimensões do ensino da Arte, ao invés de vê-los de modo integrado. Assim, a elaboração deste trabalho acompanhou meu amadurecimento, fazendo-me compreender que o ensino de História da Arte pode se fazer por meio de pequenas peças embaralhadas, imiscuindo teoria e prática, passado e presente.

1 MAPEANDO O CENÁRIO: PESQUISAS QUE ABORDAM A QUESTÃO

Qual o lugar da História da Arte na Educação Básica? De que maneira incluir esse aspecto do conhecimento artístico nas aulas de Arte de 45 a 50 minutos para turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio? Como articular o passado e o presente artístico? O conhecimento histórico e a prática artística?

Diversos livros já se ocuparam da história do ensino das Artes Visuais no Brasil, traçando as correntes, tendências e precisando os períodos em que cada concepção predominou. Através dessas pesquisas é possível perceber tanto o desenvolvimento e variação das abordagens educativas, como as mudanças no entendimento da função da arte e do ensino da arte nas escolas. Neste estudo, que tem por foco o ensino da História da Arte e sua articulação com os demais aspectos do componente escolar das artes, faz-se necessário o levantamento e apreciação das investigações que já se ocuparam do assunto.

Para esta etapa, adotei o seguinte procedimento: elegi três repositórios de trabalhos acadêmicos e realizei a busca por estudos mediante duas combinações de palavras-chave. A primeira combinação foi “Ensino Fundamental *and* História da Arte” e a segunda, “Ensino Médio *and* História da Arte”. Essas buscas foram realizadas no portal de busca integrada da USP¹, no portal de Periódicos da CAPES² e no Google Acadêmico³. Através dessas pesquisas obtive dez trabalhos diretamente relacionados com o objeto deste projeto e outros três que tangenciam a questão. Dos dez estudos obtidos, seis foram publicados dentro dos últimos cinco anos, entre 2018 e 2022, sendo que dentre esses, dois artigos eram versões diferentes do estudo de uma mesma pesquisadora. Assim, o escopo desta pesquisa ficou restrita aos cinco artigos diretamente ligados ao assunto e publicados nos últimos cinco anos.

No conjunto de cinco textos, há diferentes propostas. Dois artigos propõem o ensino de História da Arte através de jogos de tabuleiro

¹Site disponível em: <<https://www.buscaintegrada.usp.br/primoexplore/fulldisplay?vid=USP&context=L>>. Acesso em: 26 fev. 2023.

² Site disponível em: <<https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>>>. Acesso em: 26 fev. 2023.

³ Site disponível em: <<https://scholar.google.com.br/>>>. Acesso em: 26 fev. 2023.

especialmente criados para essa finalidade; um artigo apresenta um projeto de aulas baseado em um objeto propositor criado em conjunto com a turma; um trabalho consiste em uma monografia com uma extensa análise sobre possibilidades de projetos de atividades eletivas envolvendo o ensino da História da Arte no modelo do novo Ensino Médio, em processo de implantação no Brasil; e, por fim, um artigo apresenta um relato de experiência sobre um conjunto de aulas sobre a representação de paisagens em que a professora se utilizou da Abordagem Triangular cunhada por Ana Mae Barbosa.

Publicado em 2020 no periódico “Educação em Revista”, o texto “*Conquer the artwork: a board game for teaching history of art*”, foi escrito por quatro pesquisadores de instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul. O artigo não traz muitos detalhes sobre o jogo “Conquiste a obra”, concentrando-se, ao invés disso, na justificativa da utilização do jogo na aprendizagem escolar e na metodologia para seu desenvolvimento, tendo em vista a experiência do jogador.

Os autores realizam uma revisão de literatura sobre o tema do jogo na educação, especificando as condições para a obtenção de resultados positivos. Falam do processo de aprendizagem no âmbito escolar, traçando um histórico do ensino de arte no Brasil e apontando os desafios atuais, com destaque para as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, de acordo com as características e expectativas da sociedade atual. Discorrem, ainda, sobre a importância da motivação no aprendizado, argumentando sobre o impacto desse aspecto no desenvolvimento das habilidades almejadas para os alunos.

O jogo em si, consistia no mapa da cidade de Porto Alegre onde seriam posicionadas peças de madeira com o formato de algumas obras de arte encontradas em espaços públicos da cidade. Não foi especificado, mas a ilustração fornecida no artigo permite inferir que se trata de um jogo de percurso, assim, conquistar as obras públicas deve ser possível mediante o avanço nas “casas” do percurso e da utilização das informações de cada obra, constantes nas cartas que acompanham o tabuleiro.

As obras abordadas se referem a monumentos escultóricos instalados em espaços públicos de Porto Alegre, como a escultura “Laçador”, as “Super cuias”, o “Monumento ao expedicionário” ou o “Monumento aos açorianos”. O artigo não

expressa de que maneira essas obras seriam consideradas em aula e qual o contato que os estudantes teriam tido com elas no momento do jogo e anteriormente. Não é mencionado se o professor faria alguma relação entre as obras tematizadas no jogo e se a contextualização ocorreria durante o jogo ou em um momento prévio.

Tendo em vista o objetivo de encontrar estratégias para o ensino da História da Arte na Educação Básica, o jogo “Conquiste uma obra” seria uma boa maneira de fixar os conteúdos e mesmo introduzi-los, se pensado como parte de um projeto de aulas. De todo modo, faz-se necessária a contextualização, em que as obras que compõem o jogo adquiram sentido histórico e possam ser relacionadas entre si, assim como com outras obras de outras temporalidades. Uma boa abordagem poderia ser a de trabalhar a própria ideia de “conquista” que nomeia o jogo, tendo em vista que obras públicas normalmente referenciam um episódio de êxito de um grupo, povo ou causa. Imprescindível é contextualizar as obras e encontrar maneiras de aproximar esse conteúdo da realidade dos estudantes.

O segundo texto intitula-se “A História da Arte e o lúdico: uma proposta de ensino para a Educação Fundamental 2” e propõe um jogo como estratégia no ensino de História da Arte nos anos finais do Ensino Fundamental.

Publicado em 2019, como monografia do curso de especialização “Arte na Educação: Teoria e Prática”, da USP, o texto do pesquisador Marcelo Paulini aborda um jogo de 40 cartas produzido por ele, justificando a proposta com argumentos que versam sobre a importância do lúdico para a educação, bem como da História da Arte para o ensino de arte.

Cada uma das cartas do jogo estampa uma obra de arte canônica brasileira ou internacional da pré-história ao modernismo. Uma dada quantidade é distribuída para cada aluno ou dupla de alunos e, a cada partida, uma pessoa ou dupla destaca uma carta cuja imagem deve ser adivinhada pelos demais. Para que a adivinhação aconteça a pessoa que escolheu a carta deve dar dicas aos colegas por meio de uma representação da obra – seja ela um desenho, uma performance, mímica ou outra maneira. O objetivo do jogo é a identificação de todas as obras.

Paulini (2019, p. 16) relata que a realização do jogo foi pensada de maneira a contemplar a “Abordagem Triangular” de Ana Mae Barbosa:

A mecânica do jogo acontece basicamente em três passos: Escolha da obra (apreciação), conceder uma dica de forma criativa (fazer artístico), não sendo apenas uma descrição, mas podendo ser através de um desenho, um som ou um gesto, algo que a criatividade manifestar, e a fundamentação (contextualização).

Percebo, neste caso, que a História da Arte é entendida como o conjunto de aspectos das obras abordadas, incluindo, provavelmente, os aspectos históricos, cujo tratamento é explícito no texto de Marcelo Paulini, quando ele menciona o momento de contextualização das obras dentro do jogo. O autor também fala de um momento de contextualização feito anteriormente ao jogo, chamado de “Síntese do infinito”, quando ele mesmo trabalha os conteúdos da História da Arte. No entanto, não fica claro em seu texto de que maneira essa contextualização é realizada.

Faz-se necessário explicar do que se trata a “Abordagem Triangular” de Ana Mae Barbosa. No artigo “A importância da imagem no ensino da arte: diferentes metodologias”, Barbosa (1991, p. 31) sintetiza a “Abordagem Triangular” ao explicar que o conhecimento da arte se faz inter-relacionando “o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte. Nenhuma das três áreas sozinha corresponde à epistemologia da arte”. Isso porque faz-se necessária “a interseção da experimentação, da decodificação e da informação”.

Embora Paulini intencione fazer do jogo uma experiência completa de aprendizado artístico, incorporando nele a leitura de imagem, a prática artística e a contextualização das obras vistas, é notável que sua proposta apresenta limitações e alguns equívocos. Em primeiro lugar, a concepção de História da Arte do educador, que se alicerça na apresentação de obras canônicas em uma linha evolutiva, procurando um tratamento totalizante do cânone através do jogo. Essa síntese de toda a História da Arte em algumas obras simplifica em demasia a disciplina e é menos produtivo do que um jogo articulado com um plano de aulas baseado em um recorte de obras trabalhadas a partir de um tema ou temporalidade.

Outro ponto importante a se destacar é o tratamento dado aos exercícios

de prática artística, que a partir do relato do autor sugerem superficialidade. O fazer artístico seria a execução breve e pouco refletida do segundo passo do jogo:

O segundo passo, conceder uma dica aos demais jogadores, exercita a imaginação através da qual o jogador deve proferir algo criativo, aos demais jogadores, a respeito da obra escolhida, contemplando as quatro linguagens artísticas trabalhadas na escola: Dança, Música, Teatro e Artes Visuais, através de versos, poesias, mímicas ou interpretações, gestos ou movimentos, músicas cantadas ou melódicas e, desenhos que podem ser feitos com diversos materiais plásticos disponíveis: lápis de cor, canetinhas, giz de cera, canetas, tintas ou qualquer outro material para desenho disponível, dessa forma acontecendo o Fazer artístico. (PAULINI, 2019, p. 19).

Por meio dos registros em fotos da atividade do jogo, percebe-se facilmente que os estudantes acabam por optar pela maneira mais fácil de desempenhar a tarefa da prática artística, realizando mímicas alusivas a aspectos formais das obras.

Uma proposta de jogo como a de Paulini poderia ser uma boa estratégia para realização de leitura de imagem e uma maneira de introdução àquelas obras, que poderiam ser trabalhadas mais extensivamente posteriormente.

O terceiro texto analisado para esta pesquisa se refere a um projeto de aulas embasado fundamentalmente na Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Integrando os anais do “Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil” de 2021, o texto “Prática docente em História da Arte no Ensino Fundamental – estudo de caso: paisagens naturais” é um relato de experiência de Juliana da Silva Moreira.

Pelas notas de rodapé que aparecem no texto pode-se entender que além de licenciada em Artes Visuais e professora no Ensino Fundamental, a autora é bacharela em História da Arte e que esse texto originalmente fazia parte de seu trabalho de conclusão de curso em História da Arte. Essas informações são importantes porque fornecem indícios da perspectiva da autora na intersecção entre História da Arte e ensino de Arte que seu texto fará.

Como anunciado no título, o texto consiste em um estudo de caso. A autora desenvolveu um conjunto de aulas com o tema da paisagem junto a uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, tendo a Abordagem Triangular como

orientação. Os procedimentos eram bastante simples: Primeiro os estudantes leram um pequeno texto didático que versava sobre a representação de paisagens urbanas de diferentes épocas. Nesse texto eram citadas as obras paisagísticas de alguns artistas como Canaletto, que representou Veneza, e Hildebrandt e Lina Bo Bardi, que representaram o Rio de Janeiro. Após a discussão do texto, os estudantes escolheram uma das obras referenciadas nele e apresentadas pela professora para fazer uma releitura. Depois de estudarem questões de plano, composição e perspectiva, os estudantes foram a campo para realizar esboços do entorno da escola. De volta à sala transferiram os desenhos para papéis maiores e realizaram as pinturas definitivas a partir dos esboços de observação que haviam realizado. A autora reitera em dado momento que a turma foi orientada a realizar a releitura menos como uma cópia do que como uma imagem de referência que pode ser transcendida: “A intenção não era a cópia, mas a produção de uma imagem inspirada nas referidas pinturas ou até mesmo ir além das imagens, reler, traçar caminhos diversos de criação” (MOREIRA, 2021, p. 138).

Refletindo sobre o processo de seus estudantes, a autora registra a dificuldade de compreensão do procedimento da releitura, a ocorrência de desenhos estereotipados e a frustração dos estudantes por não conseguirem realizar desenhos realistas como aqueles dos artistas observados. Para Juliana Moreira (2021), a representação estereotipada decorreria da falta de referenciais dos alunos e o apego a esquemas de fácil compreensão. A autora esperava conseguir orientar os estudantes na busca de um desenvolvimento autoral do desenho, que não se restringisse à segurança dos estereótipos, nem se apegassem à representação realista dos artistas estudados. Conforme suas palavras:

De acordo com Gombrich (2007), nenhum artista pinta o que vê; ele usa seu vocabulário para interpretar o que vê. Diante disto, podemos afirmar que os discentes se serviram do repertório imagético que está imbricado em esquemas de comunicação visual, que atravessa períodos, camadas sociais ou grupos diversos, ou melhor, a produção dos alunos foi constituída a partir da Schemata.

Os alunos utilizam o seu vocabulário próprio para realizar suas interpretações, entretanto como não possuem muitas referências, eles se tornam modestos, e geram desenhos estereotipados, dado que desenharam os modelos encontrados em sua mente e não desenhos realistas e muito menos um processo de construção próprio.

(MOREIRA, 2021, p. 143)

Há alguns equívocos da autora na compreensão da teoria de Ernst Gombrich (2007), expresso no livro “Arte e Ilusão”. A ideia de *schemata* apresentada pelo historiador não se refere “a uma rede de esquemas que [o pintor] possui em sua mente e reinterpreta a imagem compondo-a de uma forma pessoal” (MOREIRA, 2021, p. 136), nem se refere a todo repertório imagético presente nas mentes das pessoas em geral. A teoria de Gombrich versa sobre a construção da representação realista. Seu exemplo mais frequente ao longo do livro é a pintura de paisagem de John Constable, o paisagista naturalista inglês do século XIX que impactou toda uma geração de paisagistas europeus, inclusive os pintores da Escola de Barbizon, na França. Segundo a teoria de Gombrich (2007, p. 246-278), na busca por uma representação realista, os artistas não prescindiam de desenhos esquemáticos (os *schematas*), que eram fórmulas gerais transmitidas pela tradição artística e corrigidas a partir da observação da natureza. Mesmo olhando para a natureza e buscando imitá-la, tendo-a como principal modelo, os esquemas de desenhos e os modelos pictóricos de pinturas e gravuras de outros artistas permaneciam sendo importantes para alcançar a representação realista. Isso porque essas outras imagens apresentavam soluções pictóricas para os objetos representados que poderiam ser aprimorados pelos artistas que buscavam nelas uma referência.

Como apontado anteriormente, Moreira (2021) relata a dificuldade da turma de entender a releitura como algo que transcende a cópia. A releitura para Ana Mae Barbosa, segundo argumenta Pillar (1996, p. 18), “pode abarcar ou não a intenção de criação”. A autora aponta, ainda, que o intuito criativo da releitura pressupõe a “transformação, interpretação, criação com base num referencial, num texto visual que pode estar explícito ou implícito na obra final” (PILLAR, 1996, p. 18). A autora também lembra que a releitura pressupõe uma leitura. Se aprender a ler uma obra de arte é aprender a explorar uma rede de relações em que cognição e sensibilidade se interpenetram na busca de significados (PILLAR, 1996), uma releitura consideraria os sentidos dessa textualidade, reinterpretando-os e acrescentando a eles outros significados. Certamente a aquisição de “um modo autoral de desenho”, como preconizado por Moreira, é complexo e dificilmente realizável em curto período. Um número maior de

referências de imagens e procedimentos artísticos, de diferentes períodos da história poderiam ser interessantes para a abertura de possibilidades de representações menos aliançadas à mímese e mais constitutivas da singularidade de cada estudante.

No que se refere à História da Arte correspondente ao momento de contextualização na proposta de Ana Mae, a autora menciona (MOREIRA, 2021, p. 141-142) que esse conteúdo, junto à leitura das obras e do fazer artístico, foi desenvolvido ao longo das aulas mediante a leitura de textos e obras, a realização de rodas de conversa, releituras e esboços ao ar livre. Em seu relato a autora apresenta um texto de título “Paisagens urbanas”, constante em um livro didático, afirmando que houve uma discussão sobre ele em sala. O texto traz uma definição de “paisagem” e “paisagem urbana”, situando brevemente Canaletto, Hildebrandt e Lina Bo Bardi e suas obras em suas respectivas épocas.

Ainda que apresente problemas na compreensão da teoria de Gombrich, o trabalho é relevante e interessante como partilha de experiência de uma prática docente que procura entender, refletir e aplicar a Abordagem Triangular, enriquecendo-a com outras contribuições, como a de Brent Wilson. Chama atenção, especialmente, por sua simplicidade. É o tipo de prática possível de ser realizada com mais frequência na escola, pois não demanda tantos materiais, recursos e tempo de preparação prévia, como no caso do jogo de cartas já visto, e do projeto de viagem, que será exposto logo mais. Além disso, faz uso do material didático disponibilizado pelo Governo Federal às escolas, valorizando o investimento realizado.

A penúltima análise é o trabalho de conclusão de curso de Bacharelado em História da Arte da Unifesp realizado por Flávia Borges de Oliveira e defendido em 2021. De título “Semeando possibilidades para o ensino da História da Arte: Eletivas no Novo Ensino Médio”, o trabalho propõe a elaboração de disciplinas eletivas de História da Arte como possibilidade de inclusão da arte nos percursos formativos do novo Ensino Médio. Embora seja um trabalho de conclusão de curso de um bacharelado, a pesquisa se refere ao ensino da História da Arte na Educação Básica porque a autora era professora nesse contexto e já licenciada em Artes Visuais por outra instituição.

As “disciplinas eletivas”, como nomeadas por Oliveira (2021), referem-se às atividades que compõem os percursos formativos do currículo do Novo Ensino Médio, segundo reforma aprovada pela lei nº 13.415/2017 e que está em fase de implementação em todo o território brasileiro. Segundo a página do Ministério da Educação⁴, os “itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio”. Cada itinerário corresponde a uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), e pode também ser composto por conhecimentos de formação técnica e profissional.

Além de propor a ementa dos cursos eletivos, a autora discute as mudanças do Ensino Médio ponderando sobre os benefícios e riscos da implementação da reforma para a formação dos estudantes. Como benefício ela cita:

a tendência é que o jovem tenha a autonomia na construção de sua formação, e que ela (educação) seja cada vez mais específica e aprofundada em áreas de conhecimento que seja do interesse de cada jovem. Quando há efetivamente a participação do aluno na própria formação, ele pode se descobrir como ser incompleto que está em construção, obtendo a consciência dos próprios limites, intervindo nas próprias situações que lhe cabem. (OLIVEIRA, 2021, p. 9)

A ideia de substituir o ensino em que se tem todas as matérias pelo da reforma, que salvaguarda algumas disciplinas, oferecendo a possibilidade às demais de integrarem eletivas, também é vista como uma maneira de combater a evasão dos estudantes nessa etapa da Educação Básica, fornecendo-lhes uma perspectiva de aplicação dos estudos e uma orientação mais focada com a continuação dos estudos ou ingresso no mundo do trabalho.

Há riscos e prejuízos nesse novo modelo, como o risco de uma defasagem ainda maior no preparo para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e as provas dos vestibulares que são, em sua maioria, generalistas, conforme a autora aponta a autora aponta (OLIVEIRA, 2021, p. 15-16):

A primeira pergunta que ainda não encontrei resposta convincente, é

⁴ Site disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 23 mar. 2023.

saber como esse jovem será preparado no ensino médio para chegar até os vestibulares. Será que apenas os mesmos alunos de escolas particulares que garantirão o seu lugar nos cursos mais requisitados das Universidades públicas? Os vestibulares tradicionais do país serão afetados pelo Novo Ensino Médio? E os concursos públicos? É notório que estes exames e testes que selecionam “os melhores” cobram conhecimentos de todas as áreas, e com o Novo Ensino Médio, que desobriga o ensino generalizado e institui o ensino centralizado, o jovem precisa estar muito bem informado e consciente de sua escolha para a concretização do seu projeto de vida.

Há também o problema da limitação do conhecimento dos estudantes, na medida em que as escolas são obrigadas a oferecer no mínimo um percurso formativo e raras são as que oferecem mais de um. Assim, a escolha e autonomia do estudante não é ampliada, tendo em vista que frequentemente não é possível mudar de escola para frequentar o percurso formativo de interesse do jovem em questão.

Outra questão bastante delicada sobre a qual a autora não fala é conhecida dos professores de artes: com a carga horária diminuída, o profissional é obrigado a trabalhar em mais instituições, precarizando o seu trabalho, tendo em vista que os percursos formativos relacionados a área de linguagens pode não ser oferecido na escola em que o docente trabalha ou pode não contemplar o conteúdo de artes visuais.

Apesar desses problemas que o novo modelo de Ensino Médio coloca, a autora destaca as possibilidades de ampliação da atuação do professor de Arte criando ofertas de componentes eletivos que abordam a História da Arte. Como por exemplo, por meio da elaboração de cursos semestrais de 40 horas em média, que, segundo ela, poderiam contribuir para o desenvolvimento das *soft skills*⁵ dos estudantes, ampliando sua visão de mundo e aprofundando aprendizagens. As ementas apresentadas versam sobre assuntos variados e bastante específicos, como noções de estética (em que se discutiria o que é arte e qual a sua função), a análise de um samba, exercícios de teatro-jogo e o estudo da arte afro-brasileira. São possibilidades bastante elaboradas e que se assemelham a disciplinas de cursos do ensino superior, e têm grande potencial

⁵ As *soft skills* são o conjunto de habilidades e competências relacionadas ao comportamento humano, e diferem das *hard skills*, que são as competências técnicas, por dizerem respeito essencialmente a habilidades no trato com as pessoas e no posicionamento frente a elas, como a assertividade, foco e criatividade.

de formação cultural dos participantes, se aceitas e implementadas em escolas e se tiverem a adesão dos estudantes.

É importante abordar essa reflexão para ter em mente as transformações que devem ocorrer no Ensino Médio e pensar sobre o lugar da prática e teoria das Artes Visuais na escola, ou seja, em como o binômio teoria-prática das artes se realizará a partir dessas reformas e que possibilidades poderão haver. Ainda assim, a proposta é difícil de ser implementada, tendo em vista a histórica desvalorização da disciplina das Artes Visuais na escola e a tendência de instrumentalização para o mercado de trabalho dessa reforma.

Por fim, o último trabalho de minha seleção traz como título “Viagem pela história da arte: uma proposta lúdica para o ensino de Artes Visuais” e consiste em um artigo da pesquisadora Mairin Jordane Rutz, publicado em 2020 na revista “Momento: diálogos em educação”, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). O texto se ocupa do desenvolvimento de um objeto propositor e da elaboração de um plano de aulas em que se trabalha a História da Arte e variados fazeres artísticos a partir do tema da viagem.

Rutz, de início, desenvolveu um objeto propositor que consistia em um kit para viagem intitulado “Viagem pela História da Arte”. Era composto:

por um pequeno livro sobre alguns conteúdos da História da Arte, com a localização de onde ocorreram; um mapa, para indicação do conteúdo estudado; um passaporte para carimbar o destino; uma mala de viagem; um diário de viagem, para anotações sobre o tema estudado; alguns carimbos de borracha, confeccionados para marcar no passaporte, e adesivos de monumentos históricos, para colar no mapa e a lista de localização dos mesmos (RUTZ, 2020, p. 292).

Ao longo das oito aulas que a autora teve com a turma, foram desenvolvidos diversos materiais junto dos estudantes, integrando, ao mesmo tempo, conteúdo de História da Arte e prática artística. A proposta foi lançada na primeira aula, após uma conversa inicial para averiguar os conteúdos que a turma já tinha visto. A pesquisadora explicou a ideia de viajar no tempo e no espaço através da História da Arte, dizendo que as obras e movimentos artísticos a serem vistos provinham de diferentes países e ocorreram em diferentes épocas. Como primeiro conteúdo, houve uma aula expositiva sobre os artistas-viajantes do século XVIII e XIX para instigá-los em torno do tema da viagem e

conceder-lhes um referencial em relação ao material a ser confeccionado, que “se relacionaria com o caráter documental presente na produção dos Artistas Viajantes” (RUTZ, 2020, p. 297).

No segundo encontro, a turma começou a confecção do material, em grupos. Confeccionaram as malas e passaportes, elaborando, ainda, autorretratos para os passaportes. No terceiro encontro, houve a produção dos diários de viagem com uma explanação da professora sobre livros de artistas. Ela mostrou vários exemplares realizados por diferentes artistas e isso instigou a turma a produzir os deles.

A primeira viagem da turma ocorreu no quarto encontro. A professora realizou uma aula expositiva sobre os surrealistas atuantes na França no início do século XX. Relacionou-os com artistas contemporâneos com trabalhos de caráter surreal e propôs à turma realizar um trabalho prático a partir das imagens e conteúdos vistos. Foram todos para o pátio da escola realizar fotos com perspectiva forçada. Depois de retornarem, sintetizaram o conteúdo do surrealismo em uma imagem, símbolo ou palavra em seus diários de viagem, e analisaram conjuntamente o resultado das produções.

No quinto encontro, transformaram as fotografias do exercício surrealista em cartão postal e se inteiraram das possibilidades do carimbo mediante explanação da professora, que apresentou vários exemplos. No encontro seguinte, realizaram carimbos de borracha, para carimbar a viagem surrealista no passaporte. O sétimo e oitavo encontros foram os dias de encerramento do projeto. No sétimo dia, carimbaram o passaporte e colaram os adesivos de monumentos no mapa. No oitavo dia, expuseram sua produção para a escola.

O projeto é muito interessante, pois articula o fazer artístico com conhecimentos de História da Arte, realizando um encadeamento de aulas em que diversos contextos e movimentos são trabalhados à medida em que o material é produzido. Ao longo das aulas, os estudantes tiveram contato com produções de livros de artista, fotografia, técnica de gravura e *mail art*. Conjugadas com as práticas, conheceram a produção dos artistas viajantes e dos surrealistas. A ideia de viagem e a demarcação dos conteúdos trabalhados através da sinalização no mapa dos países em que se originaram os

movimentos, permite igualmente perceber a diversidade das manifestações trabalhadas. A autora do projeto também menciona os mapas de Aby Warburg, após narrar a conversa ocorrida na penúltima aula, quando da colagem dos adesivos no mapa. Ela perguntou o que mais poderiam marcar no mapa além dos monumentos, e os estudantes deram várias sugestões, como a flora, fauna, idiomas e etnias. É interessante pensar no recurso do mapa como uma forma espacial de trabalhar a arte. Esse recurso permitiria realizar viagens por temas que poderiam ser verificados nas produções de artistas de diferentes países e afixados no mapa, como por exemplo, a arte mural. Assim, seria possível criar mapas temáticos. “Viagem pela História da Arte” é um projeto exitoso em articular o uso de um objeto propositor com a exposição do contexto histórico de obras do passado, articulando-as com obras mais atuais e com exercícios poéticos práticos.

Ao longo da leitura dos trabalhos sobre o ensino de História da Arte nas escolas, percebo uma variedade de estratégias: de propostas bastante elaboradas a partir da criação de jogos, passando por um plano de aulas em torno de um objeto propositor confeccionado gradativamente em conjunto com os estudantes, até estratégias mais simples como um projeto de desenho e pintura pensado segundo a Abordagem Triangular, ou, ainda, aulas teóricas com leitura dirigida de textos em algumas das propostas de cursos curtos no contexto das disciplinas eletivas do novo Ensino Médio. Apesar da variedade de estratégias, verifiquei algumas limitações em torno da noção de História da Arte manifesta frequentemente na noção de que basta apresentar obras canônicas do passado, apontando informações básicas como título, autor e data. A contextualização das obras, a explicação sobre a época, a relação com mais obras do mesmo período e com outras do presente são por vezes esquecidas, embora seja compreensível dado que tais desdobramentos exigem pesquisa e planejamento de estratégias para tornar o conteúdo envolvente e atraente aos estudantes.

2 BUSCANDO CAMINHOS: A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Como capturar a atenção dos estudantes com obras de diferentes temporalidades? Como instigar a curiosidade deles por épocas distantes e pelas mentalidades e visões de mundo consubstanciadas nas obras de arte? O despertar do interesse seria uma questão de repertório, imagens interessantes, misteriosas, curiosas ou que tivessem algum ponto de identificação com a turma? Ou teria relação com o modo de se falar sobre as obras, o encadeamento e as relações feitas entre elas, o convite ao diálogo?

Ao começar minha atuação como estagiária no Ensino Fundamental, eu tinha algumas questões fundamentais como guias do fazer pedagógico. Em primeiro lugar, eu sabia que era necessário um plano de aulas bem estruturado, que se constituísse em um projeto com partes bem articuladas entre si; em segundo, que era desejável criar objetos propositores para integrar minhas propostas de maneira lúdica; e finalmente, que eu deveria relacionar a apreciação de obras e sua contextualização com atividades práticas de fazer artístico. Sobretudo, eu tinha por foco pensar uma estratégia para trabalhar questões e conteúdos da História da Arte.

Além dessas diretrizes, eu precisava conjugar ainda alguns fatores: era desejável que o projeto de aulas se relacionasse com algum aspecto que já estava sendo trabalhado pela professora da escola, e que eu conseguisse preparar os materiais das aulas no meu escasso tempo livre, tendo em vista que estava com uma carga horária de trabalho de 45 horas semanais naquele período.

Observando o contexto da turma, com a qual a professora vinha trabalhando geometria espacial através de recorte e colagem, elaborei um plano de aulas relacionando paisagem e geometria. No plano que elaborei inicialmente, previ, para cada encontro de dois períodos de 50 minutos, momentos alternados de aula expositiva-dialogada e experimentações artísticas relacionadas às obras e artistas abordados. Os assuntos amealhados pontuaram

momentos importantes da relação da geometria com a arte, a começar do Egito e as construções das Pirâmides, passando pelo Renascimento e a perspectiva, a organização compositiva das paisagens holandesas do século XVII, a pintura de paisagem clássica do artista francês Nicolas Poussin (fig. 1), as representações

paisagísticas irônicas de Magritte (fig. 2) e os mundos impossíveis de Escher (fig. 3). Segundo planejei, dedicaríamos as últimas aulas à discussão da arquitetura moderna de Niemeyer conjugada com a geometria dos murais em azulejo de Athos Bulcão, articuladas, ainda, às experimentações em colagem de Matisse. Para a última aula previ exemplos de obras na Arte Contemporânea, com trabalhos dos brasileiros Luiz Zerbini, Daniel Senise e Beatriz Milhazes.

Eu planejava mostrar



Figura 1: Nicolas Poussin. Paisagem com o funeral de Phocion. 1648. Óleo sobre tela, 114 x 175 cm. National Museum of Wales, Cardiff.

Fonte: <www.wga.hu>. Acesso em: 20 jan. 2024.

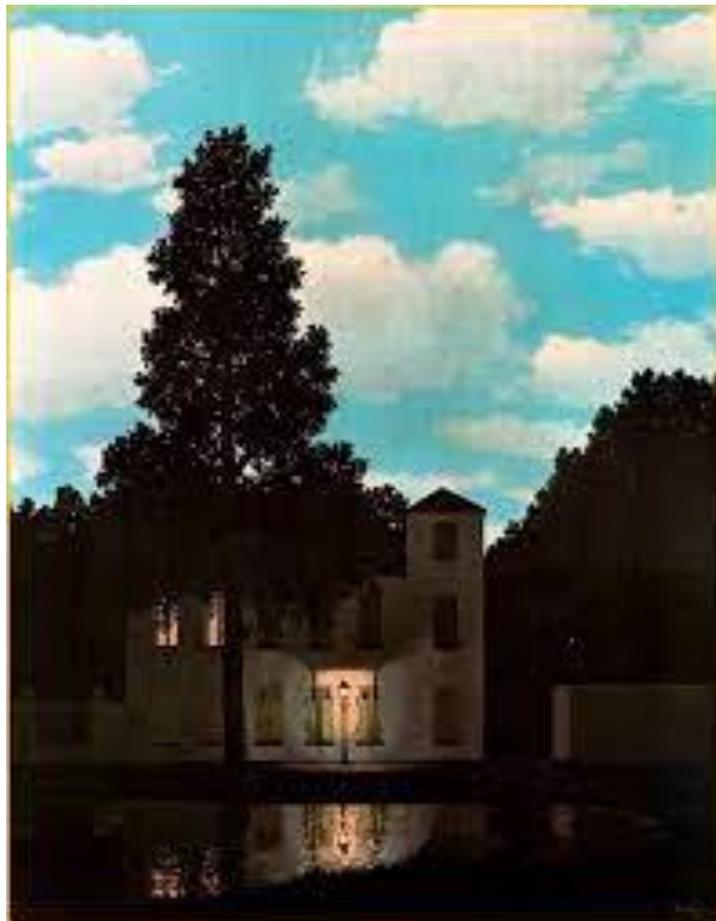


Figura 2: René Magritte, Império da Luz. 1953-54, Óleo sobre tela.

Coleção Peggy Guggenheim, Veneza.
Fonte: <<https://virusdaarte.net/magritte-o-imperio-das-luzes/>>. Acesso em: 22 jan. 2024.

muitas obras para esses estudantes, que compunham uma turma de 8º ano, acreditando que eles ficariam tão fascinados quanto eu pela conexão entre os trabalhos desses artistas de diferentes épocas. Como eu não teria tempo para preparar um material didático muito elaborado especialmente para essas aulas, planejei mostrar os trabalhos em apresentações de Powerpoint, fazendo perguntas sobre o que eles viam e percebiam. Pensei que essa estratégia conjugaria leitura de imagem e contextualização histórica, pois eu prepararia as apresentações para que obras e artistas fossem devidamente relacionados com os movimentos e estilos e localizados em seu contexto histórico. No meu planejamento a contextualização sempre vinha primeiro, ocupando o primeiro período e o momento de experimentação vinha a seguir, no segundo período. Planejei para o momento de experimentação atividades bastante simples, como identificar as



Figura 3: Maurits Cornelis Escher, Côncavo e convexo. Litografia, 1955. 28 x 33,5 cm.
Fonte: <<https://web.archive.org/web/20161021121541/http://www.panoramio.com/photo/61828974>>. Acesso em: 20 jan. 2024.

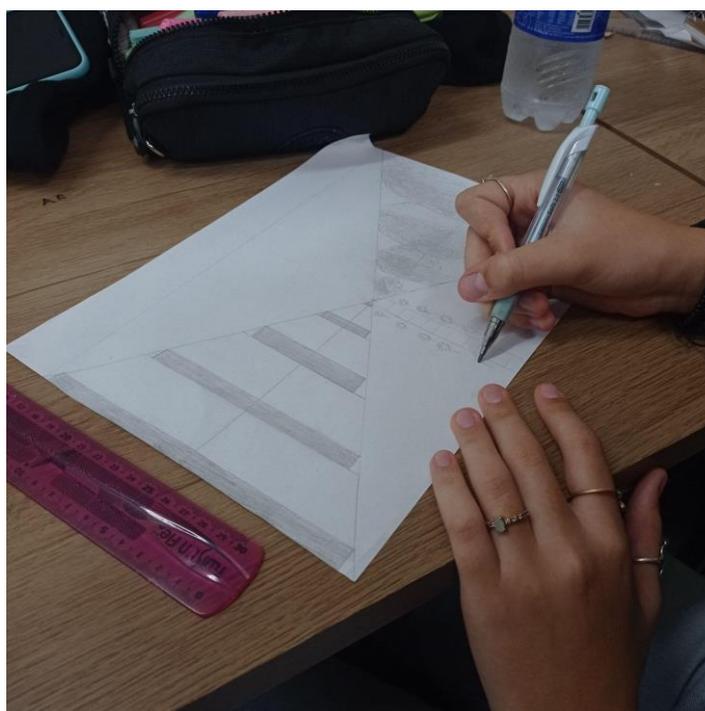


Figura 4: Estudante do 8º ano do Ensino Fundamental desenhando uma rua em perspectiva a partir de um ponto de fuga central.
Fonte: imagem da autora.

linhas condutoras do olhar numa composição paisagística clássica, ou realizar uma composição geométrica por meio da colagem de papéis coloridos, a partir do exemplo de Matisse. Analisando em retrospecto percebo que, por ter a História da Arte como foco, eu separava os momentos teóricos dos momentos práticos, pensando a experimentação artística como consequência do conteúdo da História da Arte. Desse modo, o momento de experimentação artística deveria ocorrer sempre após a contextualização, como uma mera aplicação do conteúdo estudado no momento teórico que, por ser meu foco, era o principal.

Assim que comecei a ministrar as aulas ficou claro que eu havia me equivocado sobre a quantidade de imagens e conteúdos históricos a serem expostos, uma vez que nas duas primeiras semanas de regência o momento de exposição-dialogada ultrapassou bastante o tempo

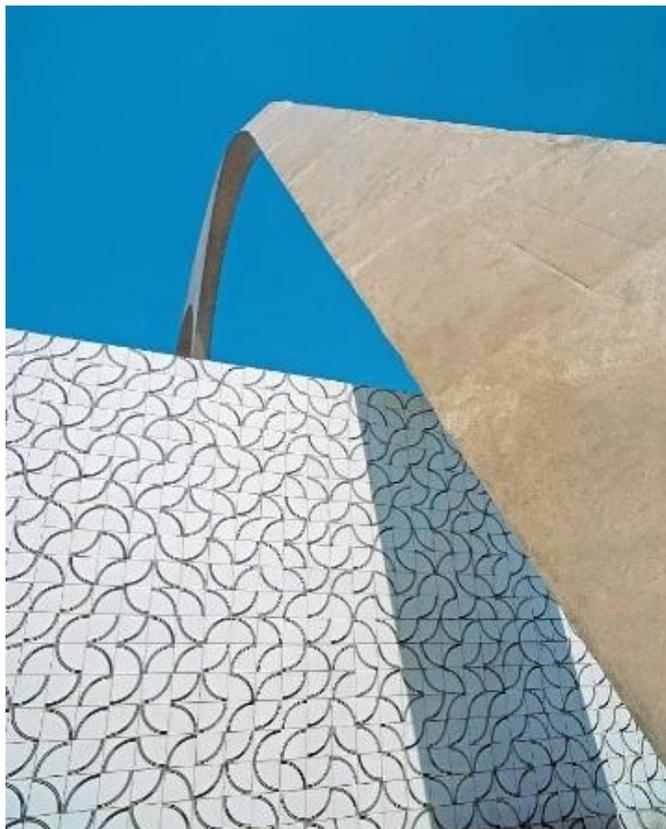


Figura 5: Mural com azulejos projetado por Athos Bulcão em um dos lados da parede do sambódromo do Rio de Janeiro.

Fonte: <<https://artsandculture.google.com/>>. Acesso em: 20 jan. 2024.



Figura 6: Estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental montando mural com desenho do módulo para azulejo do artista Athos Bulcão.

Fonte: imagem da autora.

previsto, ocupando os dois períodos de 50 minutos na primeira aula. Nessa ocasião, alguns estudantes se mostraram curiosos e fizeram várias perguntas, mas, ainda assim, percebi o excesso de conteúdo pela dispersão e cansaço que outros demonstraram. Ao longo das semanas fui percebendo que, ao invés de fazer muitas relações entre vários artistas, costurando vários períodos históricos em uma longa apresentação de slides, era mais produtivo abordar um ou dois artistas e variar a ordem de atividades das aulas e atividades propostas. Mesmo com um ajuste de expectativas no decorrer das semanas de regência, a estruturação das aulas a partir da exposição teórica no Powerpoint nos deixou com pouco tempo para a experimentação artística, que se resumiu ao exercício de traçar um desenho simples em perspectiva com um ponto de fuga central (fig. 4) e à montagem de um mural de papéis a partir de um desenho para azulejo de Athos Bulcão (fig. 6).

Lendo, posteriormente a essa experiência de estágio, alguns artigos sobre a Abordagem Triangular (BARBOSA, 2005; PETERSON E COUTINHO, 2017; SMITH, 2005; SILVA, 1999;), percebi que eu deixara de notar um aspecto importante: que a triangulação entre os componentes “fazer artístico”, “leitura de imagem” e “contextualização histórica” não tem uma direção específica, e, mais do que isso, que essas instâncias podem ser imbricadas e imiscuídas, permitindo a realização da contextualização por meio de uma experimentação artística, por exemplo. Annie Smith (2005) permite que compreendamos essa possibilidade em seu artigo “Fundamentos teóricos do ensino de História da Arte”, quando conta sobre as atividades realizadas em suas aulas. Suas descrições incluem: “ir até os arquivos históricos da cidade, encontrar uma foto antiga de Toronto, ir até o mesmo local e tirar uma foto nova de como é o lugar hoje”; ou “fazer uma caixa de correio neogótica”. As atividades de Smith não são prescritivas, é claro. Ao tomar contato com elas, eu as entendi como possibilidades e exemplos de exercícios que propõem um embaralhamento de história e prática, passado e presente.

O que me surpreendeu nos relatos de Smith é que os seus mais de 20 exemplos de atividades referem-se, segundo ela, a maneiras de ensinar História da Arte. Seu relato, aliado às conversas com minha colega de estágio, a também historiadora da arte Andressa Gerlach, fizeram com que eu percebesse que olhar

a experimentação artística como complemento da História da Arte é não somente redutor como contraproducente, pois pode facilmente recair em um ensino conteudista, reforçando ainda mais a compartimentalização dos saberes ao invés de evidenciar seus vínculos.

As ideias de Smith também transpiram humor e espírito lúdico, propondo um aprendizado da história que passa pela experimentação e se associa ao absurdo como uma brincadeira, uma suspensão da realidade e da vida cotidiana. Projetar visualmente objetos atuais ao estilo artístico do passado é uma dessas propostas, que enseja quase uma brincadeira de retorno no tempo: se William Morris, o pai do design, houvesse desenhado a capa de disco de uma banda de rock, como ela seria? Outra proposta que leio como um jogo é aquela que Smith (2005, p. 62) conta ter realizado com uma turma de quinta série. Em suas palavras:

Li para metade da classe a história de Davi e Golias e pedi que fizessem uma ilustração de uma parte da história. A outra metade da classe não conhecia a história. Eles viram uma imagem do Davi de Michelângelo e lhes foi pedido que a colocassem em um contexto.

O relato da autora continua com a descrição das imagens criadas pelos estudantes. Davi foi representado no banho, segurando um sorvete, em uma ilha ou identificado como um punk. A atividade é finalizada com uma conversa com toda a classe, em que a professora mostra fotos da escultura instalada no contexto em que ela está exposta, na *Galleria dell'accademia*, em Florença. Nessa ocasião, os estudantes “puderam ver o tamanho de Davi, como ele era enorme e tinha a cabeça tão grande”, conclui Smith (2005, p. 62).

Essas proposições me trouxeram à memória os ensinamentos da Professora Tânia Fortuna, cujas pesquisas exploram o lugar da brincadeira na escola e evidenciam sua propriedade em criar vínculos entre pessoas e entre elas e os saberes.

A partir de suas aulas e seus textos (FORTUNA, 2000; 2004; 2013) pude entender que o brincar pode ser caracterizado como uma atividade não-produtiva, voluntária, sujeita a regras, que associa tensão e alegria e instaura uma situação diferente da vida cotidiana. Segundo a autora (FORTUNA, 2004,

p. 50) a brincadeira ou jogo interessa a educadores e psicólogos porque traz uma série de benefícios para o desenvolvimento do ser humano, como a possibilidade de dominar angústias e controlar impulsos; elaborar conflitos; assimilar emoções e sensações; socializar; satisfazer desejos; desenvolver habilidades, conhecimentos e criatividade.

Embora os benefícios do brincar sejam conhecidos por pesquisadores e educadores, há diferentes posicionamentos e procederes no que se refere à sua associação a atividades pedagógicas. Tânia Fortuna (2000, p. 152) alerta para o perigo de dois opostos na postura de educadores em relação ao uso pedagógico do brincar: ou descaracterizam a brincadeira ao tentar controlá-la, utilizando-a como isca ou máscara da atividade pedagógica; ou se eximem de mediar a atividade, subscrevendo uma concepção espontaneísta da educação, “onde não há compromisso da escola com o desenvolvimento, já que se apóia na crença de que este desenvolvimento ocorre à revelia das interações e condições ambientais prévias” (FORTUNA, 2000, p. 152). Segundo a pesquisadora (FORTUNA, 2013, p. 32), essa dicotomia pode ser contornada quando “se conciliam os objetivos pedagógicos da escola e do professor com as características essenciais da atividade lúdica e os desejos e necessidades dos alunos”. Ou seja, quando se adota uma postura lúdica, equilibrando a intencionalidade de trabalhar alguns conteúdos e a consideração dos desejos dos estudantes. Fortuna explica que mesmo uma atividade dirigida pode ser ludicamente inspirada⁶ e apresentar algumas características do brincar, tais como o comprometimento, a estabilidade e a progressividade. Tudo depende do modo como a atividade é conduzida, e de o educador aceitar a imprevisibilidade e a falta de controle absoluto.

De algum modo, a recuperação dessas referências me trouxeram à memória algo que eu havia perdido de vista pela concentração no conteúdo da História da Arte: antes de relacionar referências artísticas em associações amplas e numerosas é necessário que eu me relacione com a turma e que a turma e os indivíduos que a compõem se relacionem com o saber a ser

⁶ Nesse caso, como explica Fortuna, ela poderia ser chamada de “ludiforme”, uma vez que apresentaria algumas características da ludicidade sem, contudo, conservar o caráter de improdutividade da brincadeira.

apreendido. Esse vínculo, como um brinco⁷, pode ser o brincar. No caso de minhas aulas, poderia se presentificar por meio de propostas que integrassem História da Arte e experimentação artística com uma postura lúdica.

⁷ Tânia Fortuna (2004, p. 48) explica que etimologicamente a palavra “brincar” se associa à noção de vínculo e à forma do ornamento usado nas orelhas, o brinco. O ornamento, que por vezes assume o formato de argola ou laço, derivaria da palavra latina *vrinco*, que, por sua vez, teria derivado das palavras *vinclu* e *vincru*, e, mais remotamente, da palavra *vinculum*.

3 DELINEANDO ROTAS: A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO ENSINO MÉDIO

A experiência de estágio no Ensino Fundamental havia me ensinado que era necessário pensar em maneiras mais lúdicas de expor as obras do passado, ligá-las a obras da contemporaneidade e discutir sobre os sentidos que elas provocam. Além disso, percebi que era mais interessante misturar contextualização com experimentação artística, pensando o ensino de História da Arte de modo integrado à experiência do fazer artístico. Assim, no momento de planejar as aulas de estágio no Ensino Médio, estive preocupada em dar a mesma importância a cada momento da aula e a borrar as fronteiras entre teoria e prática, o máximo possível.

O planejamento

Nessa nova experiência mantive o assunto da paisagem, com que estou bastante familiarizada, tendo em vista os anos de pesquisa que dediquei ao tema nos cursos de pós-graduação que realizei. O meu desafio, nesse caso, recaiu mais sobre a didática, ou modo de trabalhar os conteúdos, do que em dominar o assunto. Porém, ao invés de relacionar inúmeros movimentos e obras de artistas de diferentes períodos e locais, pensei que o mais interessante seria refletir sobre as paisagens que os estudantes observam nos seus trajetos cotidianos e refletir sobre como as pinturas do passado dão a ver as transformações dos lugares que habitamos.

Tendo a cidade de Porto Alegre como território em que as paisagens de que falamos estaria circunscrita, lembrei-me de um material produzido pelas Pinacotecas Municipais que viria bem a calhar aos meus objetivos: o jogo de memória “Paisagens de Porto Alegre” (fig. 7), que traz 23 representações de paisagens da cidade, divididas, cada obra, em dois cartões, com metade da imagem em cada cartão. São reproduções das obras do acervo da Pinacoteca Aldo Locatelli, que contemplam produções do início do século XX até os anos 1970, abrangendo trabalhos em pintura, desenho e gravura e a produção de

artistas importantes da arte gaúcha, como Libindo Ferrás, Ângelo Guido, Carlos Scliar, Edgar Koetz, Alice Fortes, J. Altair, entre outros.

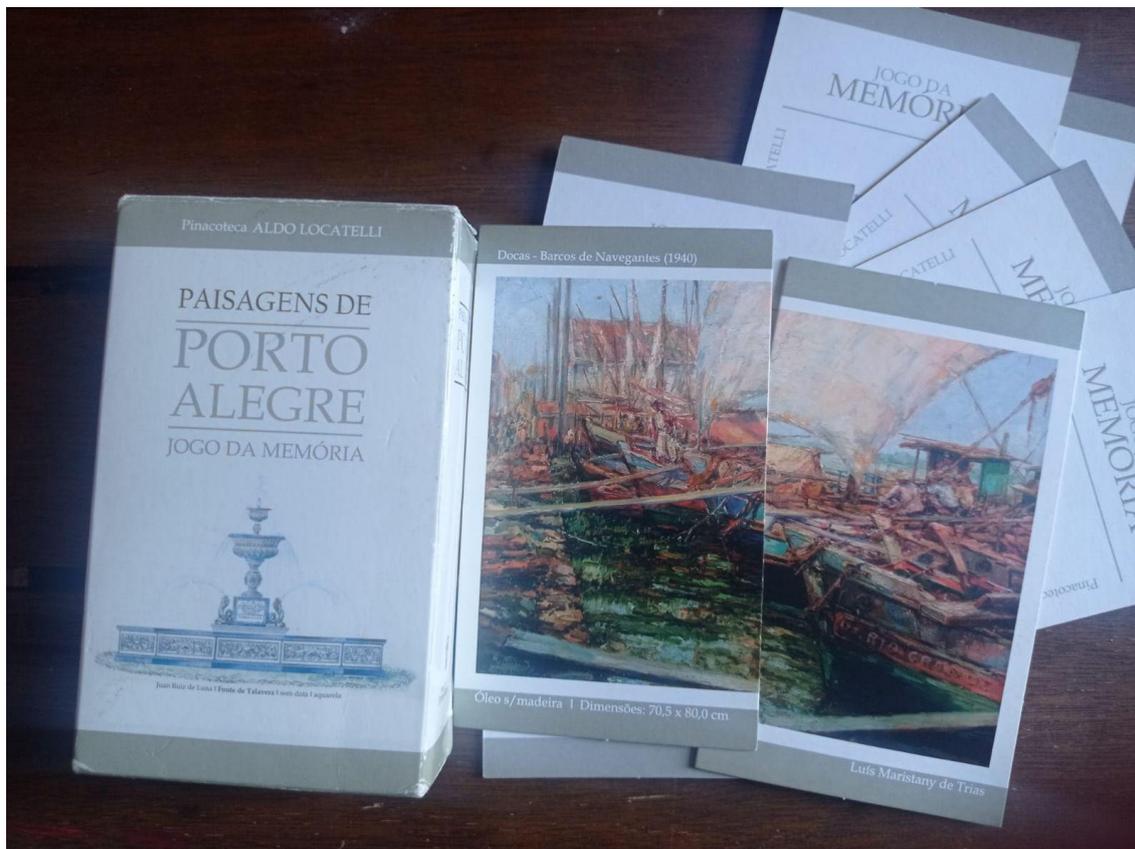


Figura 7: Jogo de Memória "Paisagens de Porto Alegre". Créditos: Secretaria Municipal da Cultura Coordenação da Memória Cultural | Coordenação de Artes Plásticas | Acervo Artístico | Pinacoteca Aldo Locatelli. Porto Alegre, RS.
Fonte: imagem da autora

Imaginei, a partir desse material, um projeto de ensino que colocasse em relação as representações do passado com obras de artistas contemporâneos, e possibilitasse, ainda, pensar as camadas de tempo da cidade: a cidade representada nas obras e a cidade que os estudantes habitam e por onde transitam. De início, estava pensando um encadeamento de aulas que partisse da observação das imagens representadas no jogo, enquanto jogássemos, para contextualizar os elementos formais das representações e os contextos históricos de suas produções. Contudo, após uma conversa com o colega Rodrigo Aguiar, que além de ser professor e artista, já havia atuado junto àquela mesma turma, percebi que seria interessante partir de exercícios de pintura para depois jogar e contextualizar as imagens do jogo. Isso porque entendi que na prática da pintura eu poderia mostrar para a turma os elementos formais a serem observados na leitura de imagem das obras do passado que eu pretendia

abordar.

A partir dessas reflexões, elaborei um projeto que iniciava, no primeiro encontro, com uma conversa sobre harmonia cromática e dois exercícios práticos de pintura: consistindo o primeiro, na elaboração do círculo cromático (fig. 8), e o segundo, na criação individual de uma paisagem monocromática de memória (fig. 9), ou seja, sem uso de imagem de referência durante a execução da pintura. O jogo de memória seria reservado, então, para o segundo encontro quando, em um primeiro momento, jogaríamos e em um segundo momento, cada estudante elaboraria desenhos a partir de fotos de paisagens feitas como tema de casa entre o primeiro e o segundo encontro. A ideia nesse encontro era de que, a cada dupla de cartas encontrada, formando uma imagem, tivéssemos alguns minutos de explicação contextualizando brevemente aquela imagem, ao mesmo tempo em que localizássemos em um mapa impresso a paisagem representada. Finalizando a experiência de regência, no terceiro encontro, a turma elaboraria o seu próprio baralho de jogo de memória a partir dos desenhos realizados na aula anterior. As pinturas a serem feitas em retalhos de papel paraná previamente cortados, se espelharia no processo da artista contemporânea porto-alegrense Andressa Lawisch, cujo trabalho eu mostraria no início da aula.

A regência

Durante as aulas, que ministrei a uma turma de segundo ano do Ensino Médio, meu principal desafio foi gerir o tempo, pois eu só poderia dispor de três encontros e havia planejado muitas atividades. A maior parte dos estudantes se concentrou nas atividades de pintura da primeira aula. Havíamos feito o acordo prévio de que dedicaríamos um certo período para cada exercício pictórico e que, chegando ao limite do tempo previsto para o primeiro, passaríamos ao segundo, mesmo que o primeiro ficasse inacabado. Todos concordaram e eu comparei as etapas das aulas às “fases” dos jogos eletrônicos, explicando que

fazia parte do nosso jogo passar por várias atividades diferentes. Mesmo assim, a turma levou mais tempo do que eu havia previsto para cada atividade, e concordamos que tentaríamos concluir as pinturas do primeiro encontro em outro momento.

As principais surpresas e mudanças ocorreram no segundo encontro. Nesse dia os estudantes ficaram tão envolvidos com o jogo de memória (fig. 10), tão empenhados na competição, que o tempo do jogo ocupou os três períodos do dia. De início eu estava fazendo as pausas para falar das composições e trazer a contextualização histórica da produção de cada artista, além de fixar um adesivo colorido no mapa impresso da cidade a cada par de cartas revelado, demarcando o local representado na obra. Porém, ao longo da partida, o caráter autotélico da brincadeira suplantou toda a articulação pedagógica e eu me dei conta de que o mais importante naquele momento era que a turma se divertisse e tivesse contato com aquelas imagens, como uma primeira aproximação.



Figura 8: Estudantes do 2º ano do Ensino Médio pintando o círculo cromático.
Fonte: imagem da autora.



Figura 9: Pintura de paisagem monocromática com um detalhe na cor complementar, pintada por um estudante do 2º ano do Ensino Médio.
Fonte: imagem da autora.



Figura 10: Turma jogando o jogo de memória “Paisagens de Porto Alegre” no meu segundo dia de regência. Fonte: imagem da autora.

Assim, no terceiro encontro tínhamos muito o que fazer. Mesmo assim, retomei as imagens do jogo, dispendo-as sobre algumas carteiras e convidando a turma a olhá-las (fig. 11), enquanto eu fazia perguntas sobre os elementos compositivos e explicava algumas questões sobre o ambiente artístico do início do século XX em Porto Alegre. Nessa atividade eu escolhi as imagens cuja localização correspondente na cidade era mais segura, de acordo com as pesquisas que eu havia feito, e cujos elementos compositivos eu julgava que melhor contribuiriam para a realização da próxima atividade: a confecção de um jogo da memória a partir das fotos realizadas pelos estudantes.

Antes que passássemos aos



Figura 11: Mesas com imagens para conversa de contextualização das obras do acervo Aldo Locatelli. Fonte: imagem da autora.



Figura 12: Andressa P. Lawisch, BR290, 2017, pintura óleo sobre tela, 139 x 188 cm. Fonte: imagem da autora.

procedimentos de desenho e pintura, porém, apresentei os trabalhos de Andressa Lawisch (fig. 12), retomando os conhecimentos do círculo cromático e da harmonia das cores e contando como a artista faz uso deles no seu processo de pintura. Nesse momento também retomei o assunto de patrimônio cultural de que havia falado brevemente na aula anterior, antes do jogo, para explicar a pesquisa da artista, em torno das demolições e ruínas arquitetônicas.

O desafio da nova atividade consistia em criar pares de cartas formando uma só imagem de paisagem, a partir das fotos que eles haviam feito fora do horário de aula, capturando paisagens dos seus percursos diários (fig. 13). A imagem deveria ser pintada em pelo menos duas camadas de tinta, sendo a primeira composta das cores complementares daquelas que os estudantes almejassem como cores finais na imagem finalizada (fig. 14), de modo semelhante ao que Andressa Lawisch costuma realizar em suas pinturas. Para isso, a turma se organizou em duplas, ficando cada pessoa responsável por pintar uma carta. Na pausa de secagem entre uma camada e outra, aqueles que não haviam finalizado



Figura 13: Exercício de fotografia realizada como tema de casa pelos estudantes.
Fonte: imagem da autora.



Figura 14: Estudante realizando a primeira camada da pintura de sua carta.
Fonte: imagem da autora.

as pinturas do primeiro encontro, puderam se dedicar a elas.



Figura 15: Grupo da turma trabalhando na pintura das cartas do jogo em construção.
Fonte: imagem da autora.

A turma se dedicou bastante à atividade (fig. 15), mas a maior parte das duplas só conseguiu realizar a primeira camada da pintura. Com a permissão da professora, realizei uma aula a mais do que estava previsto no projeto e, assim, no quarto encontro, finalizamos a pintura das cartas do jogo de memória da turma (fig. 16) e conversamos sobre a experiência das aulas que construímos juntos, avaliando as atividades. Alguns estudantes gostaram muito das práticas de pintura, enquanto outros apontaram que teriam preferido o exercício de outras linguagens além da pintura. Uma opinião em comum entre a maioria deles foi a de que o jogo de memória tinha sido um modo divertido de aprender sobre as obras



Figura 16: Jogo de memória construído pela turma, com paisagens pintadas pelos estudantes. Fonte: imagem da autora.

do passado.

Sementes para outras práticas em História da Arte

A experiência do estágio com a turma de Ensino Médio foi muito profícua para pensar estratégias de ensino da História da Arte. Nessa ocasião constatei que, de fato, o esboroamento de fronteiras entre teoria e prática e a adoção de uma postura lúdica contribuíram para o envolvimento dos estudantes em relação à contextualização das pinturas de paisagem porto-alegrenses do início do século XX.

O ensino de História da Arte nesse projeto se estruturou em um intercâmbio constante entre presente e passado, bem como entre teoria e prática, sendo mediado mais por conversas do que por sessões expositivas. Ao introduzir o tema do projeto na primeira aula, por exemplo, busquei partir de categorias levantadas pela turma, perguntando o que vinha à mente deles ao pensar no conceito de “paisagem”. Depois, mostrei exemplos de paisagens na arte disponibilizando reproduções impressas, que eles podiam manusear e olhar de perto, e falei da paleta de cores de cada reprodução, além das diferenças na forma de representar, que em algumas obras apresenta ênfase no desenho, e em outras, no emprego das cores. Essa conversa inicial foi feita com a turma sentada em círculo, de maneira breve e dialogada, utilizando imagens que seriam recuperadas ao longo das aulas seguintes, seja através do jogo de memória, seja por meio da conversa de retomada das obras do baralho, para introduzir a última atividade de pintura. Esses momentos de conversa propiciaram uma exposição gradativa às relações de paisagem, representação e memória, recobrando aspectos já vistos de modo a reforçá-los e aprofundá-los por meio da associação a novos elementos.

Dado o pouco tempo de atuação junto à turma, várias possibilidades de desenvolvimento do ensino de História da Arte através desse projeto ficaram em aberto, embora tenha sido possível vislumbrá-los. A associação das paisagens presentes no jogo da memória com os pontos do mapa de Porto Alegre, por exemplo, poderia reverberar no mapeamento dos trajetos dos estudantes e na

verificação de proximidade com esses pontos, e o ocasional registro fotográfico desses pontos na configuração paisagística atual. O grande mapa impresso chamou a atenção de vários estudantes, que logo procuraram identificar o ponto correspondente à casa de cada um. Esse acontecimento me levou a considerar outras possibilidades de uso didático desse recurso.

Um desenvolvimento possível das aulas ministradas poderia incluir um trabalho mais extensivo com algumas das obras do acervo da Pinacoteca Aldo Locatelli, incluindo a visita ao acervo para ver as pinturas pessoalmente. Outra possibilidade seria a de pesquisarmos a paleta de cores característica de um dos artistas, trabalhando mais extensivamente o conceito nas práticas de pintura, e ao mesmo tempo estabelecer relações entre as escolhas da paleta do artista e os movimentos pictóricos pelos quais transitava.

Um assunto transversal surgido durante a aula em que realizamos a partida de jogo da memória foi a baixa representação de artistas negros e artistas mulheres nas obras amealhadas pelo jogo. Essa observação conjunta poderia ensejar aulas em que a turma investigasse a formação desses artistas e pensássemos juntos as peculiaridades do sistema das artes porto-alegrense na primeira metade do século XX, identificando os obstáculos que essas pessoas enfrentariam para fazer carreira artística e serem reconhecidas dentro das esferas legitimadoras como os museus, pinacotecas, galerias e livros de História da Arte. Articulando passado e presente poderíamos identificar artistas contemporâneos negros, indígenas e mulheres que trabalham com o tema da paisagem no âmbito local e nacional, além de pensar o que mudou no processo formativo e legitimador do sistema de arte local entre o início do século XX e o momento atual. Esse tipo de pesquisa a ser feita com a turma oportunizaria pensar a própria disciplina da História da Arte como uma instância legitimadora, haja vista que os artistas cuja obra é reconhecida como memória artística são aqueles citados em livros de História da Arte. Para todos esses movimentos investigativos com a turma seria interessante pensar em formas de registro lúdicos e experimentações artísticas.

A criação de um jogo de memória

Minha elaboração do projeto de ensino para atuação no estágio no Ensino Médio se iniciou com a escolha do jogo de memória “Paisagens de Porto Alegre” como um recurso que eu utilizaria para abordar representações da paisagem na arte e, mais especificamente, aquelas vinculadas ao território que os estudantes e eu habitamos e que abrange nossos percursos cotidianos. A partir dessa primeira escolha pude delimitar também o *corpus* de imagens com que eu trabalharia e as etapas do projeto através do qual seriam articuladas leitura de imagem, conhecimentos da História da Arte e experimentação artística, operando a partir da hibridização desses momentos.

Foi na articulação desses passos que os diferentes conteúdos e procedimentos foram pensados, colocando em relação a teoria e harmonia das cores; o conhecimentos sobre composição; a pintura de paisagem como memória da cidade; a transformação e a ruína no trabalho contemporâneo de Andressa Lawisch; a percepção das transformações por meio do exercício fotográfico dos estudantes; a conceituação do termo “paisagem” a partir das representações criadas pela turma e a memória de paisagens atuais por meio da produção das pinturas dos estudantes para elaboração do jogo de memória da turma. Relacionando os vários elementos estão as noções de paisagem e memória, que permitiram também ligar obras do passado a criações do presente e a História da Arte a exercícios artísticos.

Se a utilização do jogo de memória das pinacotecas municipais de Porto Alegre proporcionou um encontro lúdico com as reproduções de imagens do passado, a criação de um baralho de cartas a partir das fotografias realizadas pelos estudantes, talvez possa ser entendido como a criação coletiva de um objeto propositivo poético em que a aprendizagem e a experiência poética se constituíram, em grande parte, na construção do próprio objeto.

A noção de objeto propositor poético é utilizada por Andrea Hofstaetter (2018)⁸ e se relaciona com o conceito de objeto propositor, da autoria de Mirian

⁸ O conceito foi formulado de forma conjunta nas discussões da pesquisadora com seu então orientando, Lucas Lima Fontana, em cujo Trabalho de Conclusão de Curso, a noção aparece sob a denominação de Objeto Poético Propositor. Ver FONTANA, Lucas Lima. **Professor-criador de objetos de aprendizagem poéticos**: potencializando encontros no ensino de arte.

Celeste Martins (2012), podendo este ser definido como o instrumento material através do qual é possível propor uma experiência estética ou mediar a aproximação do espectador em relação a um trabalho artístico. A ideia de "objeto" confere materialidade à noção de "proposição", que pode ser mais ampla e foi apropriada por Martins (2012, p. 78) do exercício artístico de Lygia Clark. Essa interface material tem função mediadora e se associa a um caráter lúdico, por meio do qual se deseja potencializar a experiência estética. Na formulação de Hofstaetter (2018, 2022) o objeto é uma interface que media um evento ou acontecimento, em que a dimensão da aprendizagem e da *poiesis* se aproximam de forma indistinguível. O conceito de objeto propositor poético se situa em uma pesquisa que pensa

a criação de materiais didáticos como ato poético e tem o principal objetivo de contribuir para uma transformação da própria ideia de material didático, ampliando referenciais artísticos e teóricos que possam ajudar na criação de materiais que produzam eventos, experiências transformadoras e a intervenção poética sobre a construção de conhecimentos em Artes Visuais. (HOFSTAETTER, 2022, p. 14)

Explorando o conceito de paisagem e vinculando-a à memória da cidade de Porto Alegre, o jogo por meio do qual os estudantes foram apresentados a representações paisagísticas do passado foi associado a produções artísticas contemporâneas e inspirou a elaboração de outro jogo pelos participantes. A produção do novo jogo de memória propiciou a prática dos conhecimentos de técnicas pictóricas estudadas e a criação de representações autorais de paisagens baseadas nas fotografias feitas pelos próprios estudantes, em seus percursos cotidianos.

A feitura do jogo teve, ela mesma, suas regras e etapas calcadas em procedimentos artísticos. Era necessário fazer duplas, escolher uma foto para a

Porto Alegre: Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, Instituto de Artes, UFRGS, 2016. Nas publicações de Andrea Hofstaetter, o termo aparece pela primeira vez no artigo "Criação de material didático em Artes Visuais: dispositivos sensíveis para a proposição de experiências de aprendizagem", apresentado no 30º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Ver: HOFSTAETTER, Andrea. Criação de material didático em Artes Visuais: dispositivos sensíveis para a proposição de experiências de aprendizagem. *In*: 26º Encontro Nacional da ANPAP: Memórias e Invenções, 2017, Campinas - SP. **Anais** do XXVI Encontro da Associação Nacional De Pesquisadores em Artes Plásticas: Memórias e invenções. Campinas: ANPAP, 2017. v. U. p. 2077-2092.

dupla a partir da imagem feita por um dos integrantes, em seguida era necessário editar a imagem no celular transformando-a em dois fragmentos que se complementassem. Usando o celular como “mesa de luz”, cada estudante transformou o fragmento de imagem que lhe cabia em um desenho simples, transferindo a imagem da tela para um pedaço de papel manteiga e deste para um pedaço de papel paraná com auxílio do papel carbono. Durante a pintura era necessário observar o procedimento visto nas obras de Andressa Lawisch, utilizando como primeira camada as cores complementares àquelas da imagem de referência e aplicando como segunda camada as cores que desejavam como finais.

Embora a produção das peças do jogo tenha sido pensada mediante essas orientações, durante a elaboração coletiva alguns estudantes manifestaram o desejo de explorar outras possibilidades. Uma dupla gostou muito de realizar a imagem em cores complementares em relação ao referente, após terem se enganado com as instruções que forneci. Eles pintaram primeiro com a cor local e fizeram a segunda camada com as cores complementares, assim, as árvores da paisagem da dupla tinham troncos azuis e folhagem magenta. Ocorre que gostaram tanto dessa visualidade que acabamos por incorporar o “erro” e aquela dupla de cartas permaneceu com as cores “invertidas”.

Infelizmente, o jogo não pode ser concluído durante o período do estágio, ficando as peças em posse da turma para que concluíssem e testassem o conjunto como jogo ou pensassem alternativas para as imagens, como a construção de um mural que integrasse as pequenas partes.

Pequenas peças

Como o jogo que produzimos, percebi a partir das experiências dos estágios que a minha estratégia para ensinar história da arte na educação básica se consolidou na elaboração de pequenas peças. Entendi que para ensinar eu precisava pensar menos em expor panoramas cheios de relações entre numerosos artistas e obras do que elaborar pequenas ações simples que

possibilitasse a interação entre os membros do grupo e fossem abertas o suficiente para que eles mesmos propusessem variações e desvios.

Pensar em pequenas peças também foi a minha forma de conceber a tarefa de escolher e organizar os elementos a partir dos quais se faz o planejamento de um projeto de aulas: as atividades a serem desenvolvidas, o repertório de imagens e conceitos a serem trabalhados e os materiais a serem utilizados ou produzidos. Entendi que importa menos proporcionar um conteúdo exaustivo do que combinar peças em pequenas porções de cada um desses elementos. Então a partir dos conceitos de “paisagem” e “memória” vinculados à cidade de Porto Alegre, que atividades, obras, procedimentos e contextos eu poderia mobilizar? Que materiais poderiam mediar a aprendizagem e a experiência poética?

O caminho se fez no caminhar. Escolhi as peças que compuseram o meu projeto de ensino de maneira a ficarem bem articuladas, imiscuindo as fronteiras entre o fazer artístico, a leitura de imagem e o conhecimento da História da Arte. Todavia, o que guiou o desenvolvimento das aulas e a minha compreensão sobre elas foi a relação com o grupo, as conversas e demandas que surgiram no decorrer das aulas.

Nesse percurso, creio que a peça fundamental foi a proposição de processos que borraram as fronteiras entre teoria e prática, passado e presente mediante uma postura lúdica, algo que Simone Utuari (2012, p. 54-55) expressa muito bem ao falar da noção de “professor propositor”:

quando o professor passa da figura que executa aulas de arte para aquele que escolhe, arranja e media acervos artísticos com focos em conceitos e processos, ele deixa de ser um professor que dá aulas de arte para ser um educador que propõem percursos estéticos, poéticos, artísticos e educativos. Mas qual a grande diferença? Quando damos aulas não sabemos se o outro quer recebê-la. Quando convidamos os alunos a uma trajetória seduzimos a compartilhar um processo de ensino e aprendizagem em sistema colaborativo. Não estamos à frente da sala de aula e sim ao lado do aluno compartilhando descobertas. Nesta concepção de aula de arte o professor é um propositor de percursos.

Desse modo, creio que a postura propositiva de experiência e criação conjunta foi capital para transferir meu foco do conteúdo da História da Arte para

a relação com os estudantes e a construção conjunta de experiências e aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei essa pesquisa com o projeto de desenvolver estratégias para o ensino de História da Arte na Educação Básica. Perseguindo esse intuito, busquei relatos, pesquisas e projetos recentes que abordassem a questão; criei projetos de ensino; fiz pesquisa de campo junto às turmas com que estagiei; planejei e avaliei minhas práticas mediante leituras e conversas com colegas e professores.

Percebo após refletir sobre as vivências de estágio, que meus posicionamentos do início da pesquisa se modificaram, pois as experiências conjugadas com as reflexões me trouxeram a consciência de que a profundidade e amplitude da contextualização das obras dificilmente será alcançada em uma só aula ou proposta, ou mesmo em um só projeto. Podem ser necessários vários momentos. Compreendi que ações simples de contextualização, como o contato com imagens e breves relatos sobre os artistas e suas poéticas, podem ganhar novas camadas de significação em “mais uma peça” a ser vista posteriormente, na aula seguinte ou em outro momento.

Para além da ansiedade de dar a ver tudo, deslindando panoramas, outra postura revista foi minha concepção de articulação entre teoria e prática. Entendi que as aulas se tornam mais interessantes se eu pensar as dimensões de História e experimentação como peças que se embaralham, ao invés de etapas ou momentos que se sucedem. É assim que observamos uma imagem para pensar as cores, depois descobrimos as composições pintando e conversamos sobre a história das imagens e das sensibilidades retornando às primeiras imagens. Finalmente, relembrei que a postura propositiva e lúdica, atenta aos estudantes e a seus desejos é o laço que tudo vincula.

Com essas considerações, não procuro encerrar o assunto, é claro. Essa pesquisa é sobretudo uma reflexão a partir da minha experiência, que não pretendo estabelecer como um método a ser seguido ou prescrito. Vejo a docência como um desenho muito emaranhado, cheio de fios, que se bifurcam e se abrem em muitos caminhos possíveis. Talvez o meu caminho inspire outros pesquisadores e professores a traçar suas próprias relações, elaborar suas

estratégias e encontrar o que quer que corresponda às suas pequenas peças.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. A importância da imagem no ensino da arte: diferentes metodologias. *In: A imagem no ensino da arte: anos mil novecentos e oitenta e novos tempos*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FONTANA, Lucas Lima. **Professor-criador de objetos de aprendizagem poéticos**: potencializando encontros no ensino de arte. Porto Alegre: Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, Instituto de Artes, UFRGS, 2016.

FORTUNA, Tânia R. Sala de aula é lugar de brincar? *In: XAVIER, Maria L. M. e DALLA ZEN, Maria Izabel H. (org.) Planejamento em destaque*: análises menos convencionais. Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164.

_____. Vida e morte do brincar. *In: ÁVILA, Ivany S. (org.) Escola e sala de aula: mitos e ritos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 47-59.

_____. **Por uma pedagogia do brincar**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, ano 19, n.109, p.30-36, jan./fev. 2013.

HOFSTAETTER, Andrea. Criação de material didático em Artes Visuais: dispositivos sensíveis para a proposição de experiências de aprendizagem. *In: 26º Encontro Nacional da ANPAP: Memórias e Invenções, 2017, Campinas - SP. Anais do XXVI Encontro da Associação Nacional De Pesquisadores em Artes Plásticas: Memórias e invenções*. Campinas: ANPAP, 2017. v. U. p. 2077-2092. Disponível em: Acesso em: 12 fev. 2024.

_____. Criação de materiais didáticos como ato poético. **28º Seminário Nacional de Arte e Educação e 9º Encontro de Pesquisa em Arte - ISSN 2359-6120(online)**, [S. l.], v. 26, n. 26, p. p.111–120, 2018. Disponível em: <<https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/562>>. Acesso em: 13 fev. 2024.

_____. **Objeto propositor poético na produção do evento pedagógico**. Educação, v. 47, n. 1, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/48109>. Acesso em: 3 jan. 2024.

MARTINS, Mirian Celeste. Objetos propositores. *In*: MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2a. edição. São Paulo: Intermeios, 2012.

MOREIRA, Juliana Silva. Prática Docente em História da Arte no Ensino Fundamental - Estudo de Caso: Paisagens Naturais. *In*: **Anais** do XXX Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil: Poéticas para transcender e enfrentar o amanhã. UFPEL. Pelotas: 2021, p. 135-146.

OLIVEIRA, Flávia Borges de. **Semeando possibilidades para o ensino da História da Arte**: Eletivas no Novo Ensino Médio. Trabalho de Conclusão de Curso, Bacharelado em História da Arte, UNIFESP. Guarulhos: 2021.

PAULINI, Marcelo. **A História da Arte e o lúdico**: uma proposta de ensino para a Educação Fundamental 2. Monografia de especialização, Arte na Educação: teoria e prática, USP. São Paulo: 2019

PETERSON, Sidiney; COUTINHO, Rejane Galvão. **Abordagem Triangular**: ziguezagueando entre um ideário e uma ação reconstrutora para o ensino de artes. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 282-294, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/gearte>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

PILLAR, Analice Dutra. Leitura e releitura. *In*: **A educação do olhar no ensino das artes**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

RUTZ, Mairin Jordane; DE AZEVEDO, Cláudio Tarouco. **Viagem pela história da arte**: uma proposta lúdica para o ensino de Artes Visuais. Momento: diálogos em educação, v. 29, n. 2, FURG. Rio Grande: 2020, p. 291-313.

SANTOS, Míria; SCHMITT, Marcelo; PERES, André; *et al.* **Conquer the artwork**: a board game for teaching History of Art. Educação em Revista, v.36. Belo Horizonte: 2020.

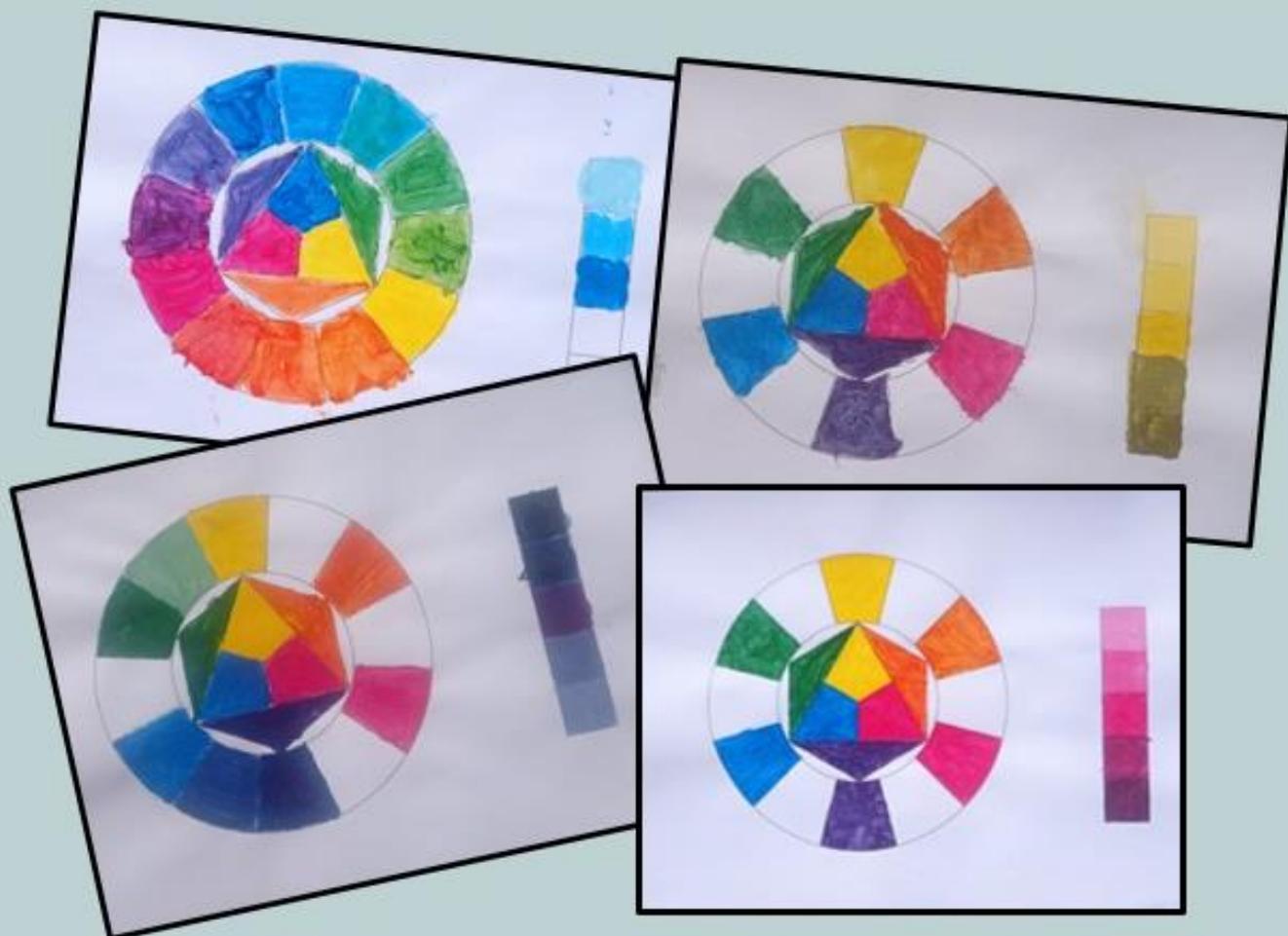
SILVA, Marisa Tsubouchi da. **Ensino de arte nos Estados Unidos e no Brasil**

In: Comunicação & Educação, São Paulo, jan./abr. 1999

SMITH, Annie. Fundamentos teóricos do ensino da História da Arte in BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

UTUARI, S. O professor propositor. **28º Seminário Nacional de Arte e Educação e 9º Encontro de Pesquisa em Arte - ISSN 2359-6120(online)**, [S. l.], n. 23, p. P. 53–59, 2012. Disponível em: <<https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/42>>. Acesso em: 4 jan. 2024.

APÉNDICE





Páginas 51-52: Trabalhos dos estudantes da turma 211 do Ensino Médio, do Instituto Estadual Flores da Cunha.