

# A UTILIZAÇÃO DE CAIXAS DIDÁTICAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO NA PRÁTICA ARTÍSTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE A FORMAÇÃO DO DOCENTE

Luiza Moura Schnitzler<sup>1</sup>

**RESUMO:** Tendo em vista que a prática artística nas escolas, muitas vezes, parece se resumir à cópia, ao desenho e à releitura de obras icônicas, o presente artigo tem como objetivo desconstruir esta noção de prática, propondo uma alternativa pedagógica: a construção de caixas didáticas. Para isso, realizou-se uma oficina denominada *A utilização de caixas didáticas como recurso pedagógico: a importância do fazer* desenvolvida no Departamento de Artes da UFPR. O curso abordou como conteúdo o contexto da arte-educação no Brasil, as concepções da prática artística na disciplina de arte, as definições de jogo e lúdico, a concepção de caixa didática e as relações entre autor, obra e espectador a partir do século XX. Desta forma, além das discussões promovidas ao longo do curso, a oficina teve como meta desenvolver uma caixa didática temática sobre as relações entre autor, obra e espectador a partir do século XX. A realização da oficina proporcionou discussões relevantes para a área de artes visuais, conscientizando a importância dos recursos didáticos na formação docente e da mediação em sala de aula.

**Palavras-chave:** Caixas didáticas; Recurso pedagógico; Prática artística.

## THE USE OF DIDACTIC BOXES AS A PEDAGOGICAL RESOURCE IN ARTISTIC PRACTICE: AN EXPERIENCE REPORT ABOUT THE TEACHER EDUCATION

**ABSTRACT:** Considering that artistic practice in schools often seems to be limited to copying, drawing and re-reading iconic works, the aim of the present article is to deconstruct this notion of practice, proposing a pedagogical alternative: the construction of didactic boxes. In order to achieve that, a workshop called *The use of didactics boxes as a pedagogical resource: the importance of doing* was offered at the UFPR Department of Arts. The workshop discussed Brazil's art education context, the conceptions of artistic practice in Art classes the definitions of game and ludic, the conception of the didactic box, and the investigation about the relationship between author, work and spectator in the twentieth century. Thus, in addition to the discussions promoted throughout the course, the workshop aimed to develop a thematic didactic box about the relationship between author, work and spectator in the twentieth century. The workshop provided relevant discussions for the visual arts field, raising awareness of the importance of didactics resources in teacher education and mediation in classrooms.

**Keywords:** Didactic box; Pedagogical resource; Artistic practice.

---

<sup>1</sup> Mestre em Comunicação (Formações Socioculturais) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pelo Departamento de Artes da UFPR. Trabalha como professora de Artes com alunos do ensino fundamental e médio em escolas da rede privada de ensino e foi bolsista de ações educativas do Museu de Arqueologia e Etnologia da UFPR. E-mail: luizasch6@gmail.com

## 1. INTRODUÇÃO

A oficina *A utilização de caixas didáticas como recurso pedagógico: a importância do fazer* foi desenvolvida a partir do trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A oficina ocorreu em quatro sábados do mês de setembro de 2018 e foi realizada no Departamento de Artes da UFPR, tendo um total de 15 horas de curso. A temática foi escolhida a partir das discussões sobre a prática artística nas escolas, já que conforme Barbosa (2015), o fazer na disciplina de Artes, muitas vezes, ainda se resume à cópia, ao desenho e à releitura de obras icônicas. Neste sentido, a oficina teve como objetivo desconstruir esse conceito de prática artística, ao mesmo tempo em que propõe uma alternativa pedagógica, sendo ela, a construção de uma caixa didática. Este recurso pedagógico (a caixa didática) pode ser explorado nas aulas de Artes e é utilizado, por exemplo, nas ações educativas do Museu de Arqueologia e Etnologia da UFPR, sendo composto por réplicas do acervo do museu, apoio didático aos professores e atividades lúdico-pedagógicas (NAVEIRA; PRESTES; ROSATO, 2014).

No caso da oficina desenvolvida, a temática da caixa foi pautada nas relações entre autor, obra e espectador a partir do século XX. Diversos assuntos foram abordados, sendo eles: (1) o contexto da arte-educação no Brasil, (2) as concepções de prática artística na disciplina de arte, (3) as definições de jogo e lúdico – visto que estes são aspectos importantes para a constituição do saber, (4) a concepção de caixa didática e (5) as relações entre autor, obra e espectador a partir do século XX. Sendo assim, o conteúdo foi iniciado a partir do dadaísmo e percorreu os anos 1960 e 1970 no contexto artístico internacional e nacional, visto que, de acordo com Freire (2006), este período gerou vários debates em relação ao objeto de arte tradicional, ao material e técnicas, a originalidade frente a era da reprodutibilidade e a participação do espectador ao fazer arte em conjunto com o artista. Desta forma, foi possível promover discussões relevantes em torno da prática artística na disciplina de Artes, assim como desenvolver um recurso pedagógico para pensar a prática em sala de aula.

## 2. A IMPORTÂNCIA DO FAZER NO ENSINO DA ARTE

Ao deixarmos a escola como alunos e ao ingressarmos nela como futuros professores, ainda nos deparamos – segundo Barbosa (2015) – com um ensino de arte baseado na mimese, em que a prática artística é resumida ao desenho, releitura de obras icônicas, coloração de xerox e produção de cartões comemorativos. Neste sentido, o fazer artístico ou a prática de ateliê se esvazia, protagonizando um ensino sem porquês. Nesta perspectiva, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), existe um desequilíbrio entre a produção teórica do ensino de arte e as práticas artísticas produzidas nas escolas. A prática, muitas vezes, conforme constatado tanto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) quanto por Barbosa (2015), é reduzida a enfeites do cotidiano escolar.

Para Ferraz e Fusari (1999), a arte precisa estar vinculada à escola para que se faça possível o processo de humanização. A arte na escola deve promover a diversificação e ampliação da formação estética e artística de cada aluno. De acordo com as autoras, os objetivos educacionais em arte referem-se ao pensar e ao fazer artístico integrados, sendo de competência do professor desenvolver atividades que ofereçam vivências de ensino e aprendizagem. No entanto, faz-se necessário observar quais práticas podem ser ou não utilizadas e/ou transformadas, para que ocorra – segundo Barbosa (2003 *apud* GRALIK, 2010) – um ensino de arte contextualizado. Neste sentido, “atividades educativas esparsas e não originárias de conceitos, de ideias artísticas e estéticas, podem concorrer para o desaparecimento do estudo de arte propriamente dito” (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 22).

Segundo Lis (2008), o ensino de arte precisa estar envolto pela prática acompanhada de contexto, história e apreciação estética. Conforme a autora, enquanto professores, não devemos deixar nossos discentes produzirem arte sem qualquer objetivo e orientação. Também, é necessário ressaltar que a prática artística não seja reduzida apenas a uma experimentação. Ainda que, esta seja importante para o desenvolvimento expressivo dentro dos ateliês, já que pode oferecer um campo de investigação, proporcionando referenciais auxiliares no processo de aprendizagem (BENETTI, 2004). Para Lis (2008), a prática e a teoria são uma via de mão dupla, sendo elas dependentes entre si. Lis (2008) afirma que a aula de artes necessita ser prazerosa e lúdica. Nesta perspectiva, segundo Ferraz e Fusari (1999), os jogos lúdicos são indispensáveis para a formação artística e estética das crianças, proporcionando a experimentação de novas situações, podendo auxiliar no entendimento do mundo em que vivemos. Neste sentido, o fazer artístico significa brincar. No entanto, como qualquer outra prática educativa, este fazer/brincar necessita de ser sistematizado e mediado pelo professor (FERRAZ; FUSARI, 1999).

Para Gralik (2010), o ensino de arte pós-moderno no Brasil – difundido por Ana Mae Barbosa – tem alcançado algumas mudanças e perpetuado a relação entre o fazer artístico, a leitura de imagem e as contextualizações históricas e sociológicas. Desta forma, segundo Sardelich (2006), no contexto da nossa sociedade atual, é fundamental pensar a respeito da alfabetização visual. Conforme a autora, somos bombardeados de imagens com todo e qualquer tipo de significação, sejam elas no sentido de apreciar, entreter ou vender. Deste modo, a prática da leitura de imagens pode atuar como auxiliadora da alfabetização visual. Para Barbosa (1998), a leitura de imagens é de extrema importância no processo de ensino aprendizagem. Visto que, segundo a mesma autora, pesquisas mostram que a maior parte de nossa aprendizagem informal é realizada através da imagem. Neste sentido, a prática de leituras de imagens é um ponto fundamental na disciplina de Artes, sendo que esta pode proporcionar ao aluno diferentes reflexões através da gramática e exercício visual. Além disso, segundo Barbosa (2003 *apud* GRALIK, 2010), a arte não pode ser reduzida somente ao desenvolvimento da sensibilidade e da criatividade, sendo necessária a significação de seus conteúdos mediante a interpretação contextualizada.

Conforme Tourinho (2012 *apud* SCHNEIDER; CHAVES, 2014), o ensino de artes muitas vezes se encontra impelido e em atrito com sua bipolarização, em que sempre achamos necessário escolher – por exemplo – entre: técnica e expressividade, ou diversão e aprendizagem. Desta maneira, o que deveríamos fazer enquanto professores é nos apropriarmos de todas as ferramentas possíveis, tanto teóricas quanto práticas, para assim obter um amplo resultado de ensino e aprendizagem. Neste sentido, Deleuze (1979 *apud* SCHNEIDER; CHAVES, 2014) afirma que uma teoria funciona como uma caixa de ferramentas, a partir da qual nos empoderamos de objetos convenientes para determinadas situações. Portanto, de acordo com Schneider e Chaves (2014), deveríamos parar de acreditar que uma teoria, prática ou pedagogia perde sua relevância ao desenvolvimento de outra. Por isso, devemos sempre nos encontrar em constante transformação e potencializando fazeres importantes que, de uma forma ou de outra, perderam relevância. Nesta perspectiva, por que não aplicar como prática artística um desenho técnico? Ou requerer um trabalho de livre expressão? Ou ainda oferecer um jogo lúdico? Segundo Barbosa (2003 *apud* GRALIK, 2010), a prática sendo contextualiza e cheia de porquês trará reflexões importantes e resultados satisfatórios no processo de ensino e aprendizagem.

Com base no que foi exposto acima, é preciso olharmos para as práticas artísticas não somente como a experimentação de tintas, o desenho, a pintura e a colagem. É preciso considerar como prática artística também as leituras, as idas aos museus e até mesmo os debates que ocorrem em sala de aula. Deste modo, o fazer no ensino de arte tem um caráter muito mais amplo, para que assim se perceba as relações entre arte e cultura, estabelecendo práticas com sentido, de modo a formar os discentes de maneira crítica.

### 3. O QUE SÃO CAIXAS DIDÁTICAS?

Conforme Naveira, Prestes e Rosato (2014), o projeto Kit Didático que ocorre no Setor de Ações Educativas do MAE (Museu de Arqueologia e Etnologia da UFPR) desde 2008, é constituído por uma caixa temática – a qual está relacionada com o acervo do museu. Essa caixa contém peças do acervo, geralmente réplicas, textos didáticos e atividades lúdico-pedagógicas. Desta maneira, as atividades realizadas por meio da caixa didática possibilitam que os alunos tanto de oficinas realizadas pelo museu quanto das salas de aula regulares explorem os mais variados artefatos, podendo assim ultrapassar os limites da visão. As caixas didáticas do MAE nasceram a partir do patrocínio do Programa Monumenta da UNESCO em 2008 e depois a produção deste kit didático passou a ser de caráter independente. No Setor de Ações Educativas do MAE existe um programa de extensão que engloba diferentes áreas da Universidade Federal do Paraná, concedendo a oportunidade para que alunos de diversos cursos atuem na reserva técnica do museu. A reserva conta com alunos do curso de ciências sociais, artes visuais, *design* gráfico, música, comunicação, entre outros.

Para Naveira, Prestes e Rosato (2014), é dever do museu garantir a segurança do patrimônio. No entanto, ao mesmo tempo, é dever do museu fazer com que se amplie o acesso à arte e ao conhecimento. Desta maneira, fica a cargo da instituição promover ações educativas que permitam o acesso do público ao acervo, propondo diferentes maneiras de explorar os diversos conteúdos. Neste contexto, o MAE desenvolveu uma caixa temática/didática que pode percorrer com praticidade as mais variadas escolas. Ao chegarem nas salas de aula, as peças que compõem as caixas podem ser manipuladas pelos alunos, enquanto que o papel do professor é mediar a atividade a partir de catálogos, textos de apoio e atividades lúdico-pedagógicas, contribuindo para o exercício de uma prática contextualizada. O kit didático, segundo Naveira, Prestes e Rosato (2014), também possui um caráter inclusivo, podendo servir de olhos para crianças e adolescentes com deficiência visual.

A partir do que foi exposto acima, o presente artigo apresenta as discussões acerca da prática artística e relata o desenvolvimento de uma oficina que originou a construção de uma caixa didática para ser utilizada no âmbito da disciplina de Artes. Para que este recurso pedagógico proporcionasse a construção de sentido na prática artística, a caixa foi desenvolvida a partir da faixa etária pertencente aos anos finais do ensino fundamental II e a temática discutida foram as relações estabelecidas entre autor, obra e espectador a partir do século XX, já que esta temática permite uma maior interação entre obra e espectador.

#### **4. ATIVIDADES E DISCUSSÕES REALIZADAS DURANTE A OFICINA**

##### **4.1 AULA 1**

Na primeira semana de setembro de 2018, demos início ao primeiro encontro da oficina, a qual ocorreu aos sábados no Departamento de Artes da Universidade Federal do UFPR. Em relação ao público participante da oficina, podemos afirmar que a maioria era constituída de graduados ou graduandos do curso de pedagogia e artes visuais, seguido de uma minoria pertencente ao curso de letras português/polonês. Os cartazes espalhados pelos campi da UFPR foram o recurso comunicacional que mais chamou a atenção das pessoas para frequentar a oficina.

O primeiro dia da oficina foi utilizado para conhecer os participantes, explicar a proposta do trabalho e especificar: (1) o contexto educacional brasileiro no que se refere ao ensino de artes visuais, (2) o fazer na disciplina de Artes, (3) o lúdico como recurso pedagógico e (4) a definição de caixa didática. O primeiro passo para iniciar a oficina foi tentar deixar os participantes de forma confortável para que os mesmos pudessem interagir e compartilhar suas experiências tanto como alunos quanto educadores. Assim, obtivemos bastante discussões sobre a educação de arte no Brasil, principalmente, quando foi levantada a questão da polivalência. Além disso, tivemos vários debates em torno do fazer na disciplina de artes, proporcionando que os participantes compartilhassem suas próprias vivências. Ao conversar com cada inscrito, foi possível perceber que a maioria estava

frequentando a oficina com o objetivo de atualizar a formação, não perder vínculos com a instituição de ensino superior e buscar propostas pedagógicas para seu cotidiano escolar.

Ao considerar o lúdico e a brincadeira aspectos indispensáveis para a formação artística e estética dos discentes (FERRAZ; FUSARI, 1999), buscou-se proporcionar momentos em que o lúdico poderia ter chances de se manifestar ao longo das aulas. Desta maneira, com o objetivo de explicar o lúdico, foram apresentadas várias palavras aleatórias de modo a jogarmos *imagem em ação*, um jogo que é definido a partir do sorteio de palavras e, em seguida, o desenho das mesmas (adaptado para os objetivos da oficina). Os jogadores precisavam acertar a palavra que foi sorteada e desenhada, vencendo a dupla que acertasse mais palavras. Quando iniciamos o jogo, a primeira intenção foi deixar as regras claras, pois conforme Cunha (2012), é importante esclarecer e contextualizar as regras do jogo para que os participantes consigam distinguir o jogo que ocorre no ambiente escolar do jogo didático que propõe aprendizados específicos. Nesta perspectiva, o jogo ocorrido durante o primeiro dia de oficina tinha como objetivo explicar as características do lúdico, que segundo Huizinga (2000), são: ordem, tensão, movimento, solenidade, ritmo e entusiasmo. De acordo com o autor, são estes aspectos que concedem ao jogador a vontade de ganhar e, conseqüentemente, a vontade de jogar.

Para explicar o conceito de caixa didática proposto neste trabalho, entrei em contato com a museóloga do Museu de Arqueologia e Etnologia da UFPR, que também é responsável pelas ações educativas do museu. Com isso, foi emprestada uma caixa didática do MAE que tinha como temática a beleza. Quando abrimos a caixa durante a oficina para ver e sentir os objetos expostos e ler os textos sobre o tema, foi perceptível um entendimento mais claro do que seria realmente uma caixa didática de caráter mais interativo. Neste sentido, foi de muita importância levar a caixa para exemplificar a proposta do trabalho, possibilitando aos participantes terem um primeiro contato com a caixa de modo concreto. Além disso, foi neste mesmo momento que o segundo encontro com o lúdico ocorreu, quando finalmente, depois de quase três horas de aula, abrimos uma caixa didática e a manuseamos. Nesta etapa da oficina, foi percebido o entusiasmo e a solenidade com as peças que compunham a caixa. Tudo foi fotografado e manipulado com cuidado, exatidão e carinho para que nada se perdesse e tudo fosse de volta para caixa de maneira organizada.

De modo geral, o primeiro dia de oficina teve um bom rendimento, discutimos todos os conteúdos e propostas do primeiro plano de aula. Também ocorreram diversas trocas de vivências educacionais e debates construtivos para se pensar a arte-educação e a sua relação com a prática na disciplina de Artes. Para mais, o misto de idades, profissões e graduações dos participantes do curso contribuiu para um enriquecimento das discussões, fazendo com que os olhares do grupo sobre diversas situações fossem ampliados.

## 4.2 AULA 2

O segundo dia de oficina começou com uma nova participante, a qual realizou magistério integrado ao ensino médio e graduou-se em *design* gráfico, assim contribuindo para novas discussões durante a oficina. Neste segundo encontro, começamos os debates do conteúdo relacionado a temática da nossa caixa didática. O primeiro conteúdo proposto foi o movimento dadaísta, em que foi destacado seu contexto histórico, objetivos, artistas, trabalhos e, principalmente, as mudanças que ocorreram nas relações entre autor, obra e espectador. Neste sentido, segundo Furtado (2013), foi com essa redefinição estética e com o choque que a proposta *dadá* pregava, que o espectador questionando-se a respeito do que lhe era apresentado, se deslocava da posição de observador, tornando-se um coautor da obra. Deste modo, o espectador passa a atribuir novas significações, tendo uma maior liberdade de percepção e conseqüentemente maior poder de ação. Para iniciar os debates em torno do movimento dadaísta, foi proposto que os participantes recortassem diversas palavras aleatórias de revistas. Cada participante recortou cinco palavras, as quais foram sorteadas e escritas no quadro, formando um poema *dadá* à moda de Tristan Tzara (1896-1963). Com isso, os participantes conheceram outra forma de prática artística e se divertiram ao ver o resultado do nosso poema coletivo e aleatório, compreendendo a questão do acaso presente no movimento dadaísta.

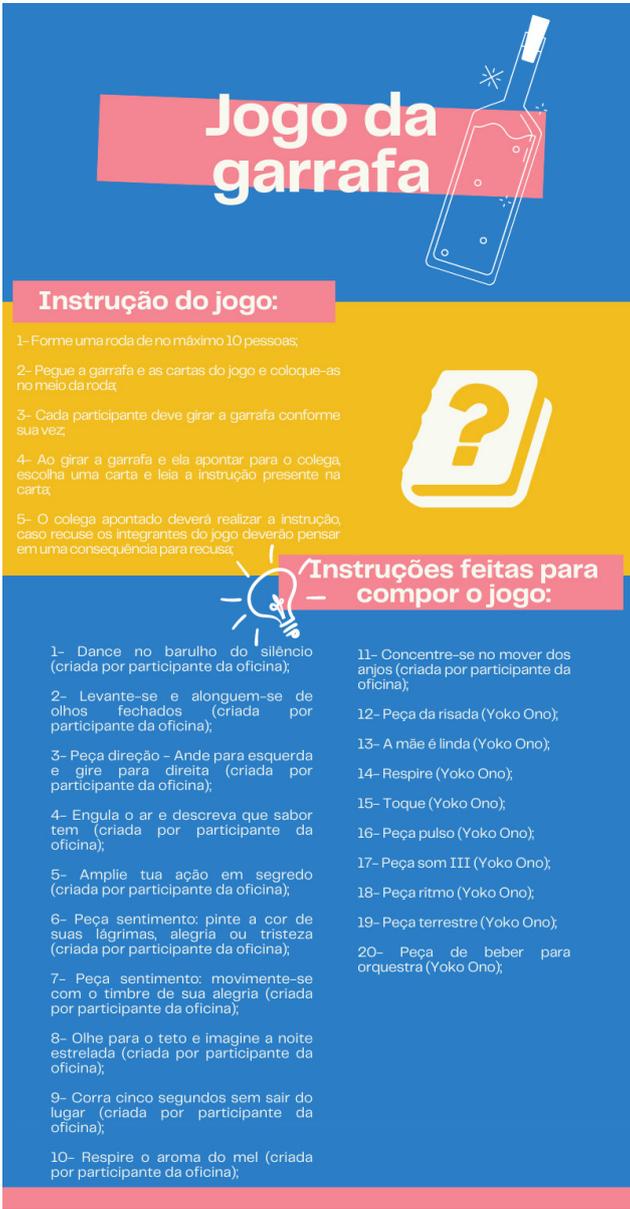
Seguindo o plano de aula, o próximo conteúdo depois do movimento *dadá* foi o *Fluxus*, já que em pleno anos 1960, esse movimento resgatava ideias dadaístas e *duchampianas* no sentido de seu aspecto contestador de valores já estabelecidos pela sociedade. Além disso, para Lima (2009), o *Fluxus* promoveu – mediante proposições cotidianas e possíveis de serem realizadas por qualquer indivíduo – a não dissociação entre arte e vida, contribuindo para que o papel do antigo observador se tornasse ainda mais participativo. Deste modo, foram apresentados o contexto histórico, os objetivos do movimento e, principalmente, as instruções *Fluxus*, as quais trouxeram para a aula uma curiosidade por parte dos participantes que ainda não conheciam o grupo.

Depois do *Fluxus*, foram discutidos outros dois artistas que participaram do movimento: Joseph Beuys e Yoko Ono. Assim, analisamos a procura da democratização da arte por parte do artista Joseph Beuys e vimos vários trabalhos da artista Yoko Ono, os quais ganham vida por meio da participação ativa do público. Com isso, lemos diversas instruções da artista publicadas no livro *Grapefruit* de 1964 e destacamos várias proposições que seriam possíveis de serem realizadas em sala de aula. Após a exposição de todo conteúdo, criamos um *jogo da garrafa* para compor a caixa didática. Cada participante da oficina criou uma instrução que fosse possível realizar mentalmente ou fisicamente no ambiente escolar. Após cada um criar sua instrução, escolhemos algumas proposições da artista Yoko Ono a fim de completar o jogo. Em conseqüência, novamente foi oferecida a possibilidade lúdica, percebendo primeiramente uma tensão entre os participantes, já que os mesmos estavam com dúvidas em relação ao desempenho na atividade. Em meio a essa tensão, veio também a solenidade, o cuidado e o zelo por aquelas instruções que teriam que criar,

e por fim, veio o entusiasmo e orgulho ao mostrar para os colegas o desafio cumprido. A figura 1 apresenta as instruções do jogo e as instruções criadas e escolhidas para compor o jogo.

No segundo dia de oficina, foi possível estudar toda a parte teórica proposta e realizar duas atividades práticas, sendo elas a poesia *dadá* e o jogo da garrafa. Ao observar os participantes da oficina em sala, foi percebido quão novidade era o conteúdo para alguns e a intimidade que outros já haviam com as propostas. Além disso, os educadores presentes olharam para os trabalhos com o intuito de levá-los de modo prático para a escola, contribuindo para as discussões relacionadas a prática artística na disciplina de artes.

**Figura 1 – Jogo da garrafa: Instruções.**



**Jogo da garrafa**

**Instrução do jogo:**

- 1- Forme uma roda de no máximo 10 pessoas;
- 2- Pegue a garrafa e as cartas do jogo e coloque-as no meio da roda;
- 3- Cada participante deve girar a garrafa conforme sua vez;
- 4- Ao girar a garrafa e ela apontar para o colega, escolha uma carta e leia a instrução presente na carta;
- 5- O colega apontado deverá realizar a instrução, caso recuse os integrantes do jogo deverão pensar em uma consequência para recusa;

**Instruções feitas para compor o jogo:**

- 1- Dance no barulho do silêncio (criada por participante da oficina);
- 2- Levante-se e alonguem-se de olhos fechados (criada por participante da oficina);
- 3- Peça direção - Ande para esquerda e gire para direita (criada por participante da oficina);
- 4- Engula o ar e descreva que sabor tem (criada por participante da oficina);
- 5- Amplie tua ação em segredo (criada por participante da oficina);
- 6- Peça sentimento: pinte a cor de suas lágrimas, alegria ou tristeza (criada por participante da oficina);
- 7- Peça sentimento: movimente-se com o timbre de sua alegria (criada por participante da oficina);
- 8- Olhe para o teto e imagine a noite estrelada (criada por participante da oficina);
- 9- Corra cinco segundos sem sair do lugar (criada por participante da oficina);
- 10- Respire o aroma do mel (criada por participante da oficina);
- 11- Concentre-se no mover dos anjos (criada por participante da oficina);
- 12- Peça da risada (Yoko Ono);
- 13- A mãe é linda (Yoko Ono);
- 14- Respire (Yoko Ono);
- 15- Toque (Yoko Ono);
- 16- Peça pulso (Yoko Ono);
- 17- Peça som III (Yoko Ono);
- 18- Peça ritmo (Yoko Ono);
- 19- Peça terrestre (Yoko Ono);
- 20- Peça de beber para orquestra (Yoko Ono);

Fonte: A autora (2021).

### 4.3 AULA 3

No terceiro dia de oficina foram apresentados e discutidos o contexto político, artístico e social dos anos 1960 no Brasil. Neste sentido, estudamos mais especificamente os trabalhos de Ferreira Gullar, Lygia Clark e Hélio Oiticica, com o objetivo de estudar as relações que as propostas desses artistas estabelecem entre autor, obra e espectador. Desta maneira, foi possível perceber o papel ativo do antigo espectador, pois conforme Freire (2006), é no corpo e nas proposições dos artistas que o social, o político e o subjetivo se tornam múltiplos sentidos. Sendo assim, a aula foi iniciada com a releitura da proposição *Corpo Coletivo* de Lygia Clark, a fim de que os participantes da oficina vivenciassem um pouco da prática da artista. Neste caso, a proposição foi realizada a partir do jogo *Twister*, produzido pela *Hasbro*, o qual consiste em um tapete de plástico de grande dimensão que é colocado no chão do ambiente onde se joga, funcionando assim, como um tabuleiro. Este tabuleiro possui quatro linhas compostas por círculos de quatro cores (vermelho, amarelo, azul e verde). O jogo acompanha um *spinner* que é acionado para determinar as posições que os jogadores irão assumir ao longo do jogo, fazendo com que os participantes interajam entre si verbalmente e corporalmente, remetendo a proposição da artista Lygia Clark. Durante o jogo, os participantes da oficina ficaram a vontade e participaram da atividade de maneira engajada. Além disso, foi observado a tensão e o entusiasmo dos participantes, já que eles estavam se esforçando ao máximo para permanecerem equilibrados e posicionados de forma correta para que o jogo não chegasse ao fim. Os participantes acharam interessante essa relação estabelecida entre a estrutura do jogo *Twister* e a proposição de Lygia Clark, tornando possível levar o jogo/proposição para a sala de aula.

Além da contextualização dos anos 1960, dos estudos dos artistas citados e da proposição *Corpo coletivo*, decidimos em conjunto – com base em todas as aulas ministradas na oficina – quais seriam os trabalhos que realizaríamos para compor nossa caixa didática com a temática *As relações entre autor, obra e espectador a partir do século XX*. Desta maneira, entre os trabalhos escolhidos estavam propostas de exercícios, proposições, objetos relacionais e jogos, sendo eles: (1) a proposta de poesia *dadá*, (2) o projeto árvore de pedidos e a proposição *Peça de limpar III* da artista Yoko Ono, (3) o jogo da garrafa criado na própria oficina baseado nos trabalhos do *Fluxus* e de Yoko Ono, (4) a proposição *Corpo coletivo* e *Caminhando* e um objeto relacional envolvendo água, ar e conchas da artista brasileira Lygia Clark, (5) o *Parangolé* do artista Hélio Oiticica e (6) os poemas objetos de Ferreira Gullar.

No geral, o terceiro dia de oficina foi interativo e de discussões construtivas. Além disso, foi percebido uma grande motivação nas escolhas dos trabalhos, no sentido de que todos os participantes escolheram coletivamente e negociaram entre si quais objetos e proposições seriam interessantes integrar a caixa didática no ambiente escolar.

#### 4.4 AULA 4

O último encontro da oficina foi reservado para construção da caixa didática, a qual teve como temática as relações entre autor, obra e espectador a partir do século XX. Os trabalhos que integraram a caixa já haviam sido escolhidos no encontro anterior, para facilitar a organização dos materiais.

O caráter do último encontro da oficina foi totalmente prático e interativo. Desta maneira, para organizar a construção dos objetos que iriam compor a caixa, foram distribuídas atividades diferentes e específicas para cada um dos participantes, ou seja, enquanto um participante estava cortando os *Parangolés* no TNT, outro estava realizando o bicho de Lygia Clark em papel paraná. Mesmo com a divisão de tarefas, todos se ajudavam nas atividades de confecção dos elementos da caixa didática. A figura 2 apresenta a construção de um objeto relacional.

Figura 2 – Participante da oficina realizando a réplica de um objeto relacional da artista Lygia Clark.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Ao longo dos processos de criação, foi interessante perceber o lúdico em meio a construção dos objetos. Neste sentido, conforme Huizinga (2000), o lúdico apresenta características como ordem, tensão, movimento, solenidade, ritmo e entusiasmo. Foi possível observar que os participantes estavam completamente envolvidos no projeto. Alguns ficaram tensos ao recortar e colar formas geométricas, as quais não estavam dando um resultado satisfatório, fazendo com que o participante ficasse insistindo e refazendo os processos inúmeras vezes, com o objetivo de obter sucesso naquela atividade. Outros cantavam enquanto costuravam, recortavam ou desenhavam, obtendo um ritmo de trabalho entusiasmado. O tempo acabou passando depressa, fazendo com que ao final da manhã de trabalho muitos dissessem: “Nossa, nem vi o tempo passar!” A figura 3 mostra os participantes da oficina realizando atividades de construção da caixa didática.

Figura 3 – Participantes da oficina realizando atividades de construção da caixa didática.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

A partir do contexto exposto acima, foi possível perceber que o lúdico contribui de maneira concreta no processo de ensino e aprendizado, sendo a presença dele importante não apenas para a educação de crianças e adolescentes, mas também para o ensino de jovens e adultos. Além disso, a temática da caixa didática construída contribuiu para a manifestação lúdica, já que existe uma forte presença do lúdico na arte conceitual, principalmente, no contexto brasileiro dos anos 1960. Segundo Ramírez (2007), a arte conceitual latina americana visava justamente a participação ativa do público nas proposições artísticas, principalmente ao se tratar dos trabalhos da artista Lygia Clark e do Hélio Oiticica. Deste modo, a oficina contribuiu de maneira satisfatória na formação de docentes e futuros docentes, lembrando e garantindo a importância da prática artística e do lúdico na disciplina de artes.

De modo geral, a manhã de produção prática realizada no último dia de oficina teve resultados satisfatórios. *Os Bichos* de Lygia, por exemplo, objeto mais difícil de manufatura da caixa, foi finalizado com sucesso. Assim, praticamente todas as peças que compõem a caixa didática foram terminadas dentro do prazo de três horas, sendo observado um trabalho coletivo e colaborativo interessante de se destacar.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da oficina *A utilização de caixas didáticas como recurso pedagógico: a importância do fazer* contribuiu para relevantes discussões a respeito da prática artística nas escolas. Além disso, propôs a construção de um material didático que auxilia na construção de sentido no fazer artístico, que pode oferecer, maior interatividade e ludicidade aos docentes e discentes que utilizarem a caixa didática. Este recurso pedagógico também nos proporciona sermos sujeitos da experiência, aqueles que se destacam por sua passividade, não no sentido de não agir, mas na sua

disponibilidade e abertura. Tudo isso para que as situações cotidianas não apenas se passem em meio a vida, mas que toquem infinitamente a alma. O sujeito da experiência é aquele que é exposto. Sendo assim, o saber da experiência é aquele que vai acontecendo em meio a nossa jornada de modo a nos tornar capaz de dar sentido àquilo que somos e àquilo que nos acontece (BONDÍALARROSA, 2002).

A temática da caixa didática desenvolvida foi importante para promover e pensar o ensino de arte contemporânea nas escolas, o qual segundo Cohn (2009), é de grande relevância, já que possui um caráter mais indagativo e convidativo para a criança e para o adolescente. Neste sentido, a arte conceitual proporciona momentos de experiência, já que segundo Ramírez (2007), apesar da heterogeneidade das práticas conceituais presentes na América Latina, é possível elencar quatro aspectos que as diferenciam da arte conceitual anglo-americana. São elas: (1) o perfil fortemente ideológico e estético, principalmente porque, conforme Freire (2006), os períodos mais relevantes da arte conceitual latino americana se deram durante o período das ditaduras; (2) a própria ideologia transformada em material; e principalmente, (3) a proximidade com o participante e a abordagem cognitiva. Temos como exemplos as proposições de Lygia Clark e Hélio Oiticica, que enfatizavam a participação do antigo espectador ao invés da centralização do trabalho em um objeto final.

A proposta do presente trabalho foi construir um material de caráter mais prático, interativo e lúdico, tendo como objetivo dar sentido à prática artística no ambiente escolar. Assim, oferecendo momentos em que o discente possa entrar em contato consigo mesmo, com os objetos de arte, disponibilizando momentos de experiência e criatividade, já que este último termo, não pode ser ensinado, mas sim proporcionado (CHRISTOV, 2006). Por fim, a realização de um estudo coletivo sobre as questões da prática artística no ambiente escolar em conjunto com a elaboração de uma caixa didática parecem ter contribuído para todos os participantes do curso, pois estes já tornaram possível as práticas realizadas na oficina em seu cotidiano docente e escolar. Encaminhamentos podem ser pensados de modo mais aprofundado sobre a utilização de caixas didáticas como recurso pedagógico no ensino regular na disciplina de Artes nas escolas. Assim, conscientizando a importância dos recursos didáticos na formação docente e da mediação em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Leitura de imagem no vestibular. In: BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. p. 137-139.

BARBOSA, Ana Mae. Além da Cronologia. In: 24º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2015, Santa Maria. **Anais...** Compartilhamento na Rede: Redes e Conexões. Santa Maria, 2015.

BENETTI, Alfonso. A experimentação na pedagogia da pintura: um estudo de ateliê. In: CORRÊA, Ayrton Dutra (Org.). **Ensino de artes múltiplos olhares**. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 247-273.

BONDÍA-LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRASIL. **PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> > Acesso em: 13/06/2018.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Sobre a palavra criatividade: o que nos leva a pensar Piaget e Vigotski. In: CHRISTOV, Luiza Helena da Silva; MATTOS, Simone Ribeiro de. (Orgs.). **Arte-Educação: experiências, questões, possibilidades**. São Paulo: Expressão & Arte Editora, 2006. p. 9-16.

CUNHA, Marcia Borin. Jogos no ensino de química: considerações teóricas para sua utilização em sala de aula. **Química nova na escola**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 92-98, 2012. Disponível em: [http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc34\\_2/07-PE-53-11.pdf](http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc34_2/07-PE-53-11.pdf). Acesso em: 12 jun. 2018.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do ensino de arte**. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Cristina. **Arte conceitual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FURTADO, Renata Tavares. **Sobre o espectador e a obra de arte: da participação a interatividade**. 2013. p. 6-68. Monografia em Produção Cultural –Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2013.

GRALIK, Thais Paulina. Cultura Visual: rumo à compreensão de outro universo no ensino de arte. **Revista Nupeart**, Florianópolis, n. 8, v. 8, p. 28-43, 2010.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva S.A, 2000.

LIMA, Ana Paula Felicíssimo de Camargo. **Fluxus em museus: museus em fluxus**. 2009. 296 f. Tese em História - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2009. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000446023>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

LIS, Elza Aparecida Buenos. Ensino da arte e a formação de docentes: ensinando a ensinar. **Diaadia educação**, Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1585-6.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

NAVEIRA, Miguel A.C.; PRESTES, Andréia B.; ROSATO, Márcia C. Caixinhas do MAE: encontros entre o público e o acervo museológico. **Extensão em Foco**, Curitiba, Editora da UFPR, n.10, jul/dez, p. 102-108, 2014.

RAMÍREZ, Mari Carmen. Táticas para viver da adversidade: o conceitualismo na América Latina. **Arte & Ensaios: revista do ppgav/eba/ufrj**, Rio de Janeiro, n. 15, p.185-195, 2007.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 451-472, 2006.

SCHNEIDER, Daniela da Cruz; CHAVES, Priscila Monteiro. Teoria e prática como caixa de ferramentas: para pensar desusos no ensino de artes visuais. In: 24º Seminário Nacional de Arte e Educação, 2014, Montenegro. **Anais...** Montenegro, 2014.

**Recebido em: 28/06/2021.**  
**Aceito em: 10/09/2021.**