



**LÚDICO, ESTÉTICA E O ENSINO DE ARTE NO BRASIL: BREVES  
APROXIMAÇÕES CONTEXTUAIS**

**PLAYFULNESS, AESTHETICS, AND ART TEACHING IN BRAZIL: BRIEF  
CONTEXTUAL APPROXIMATIONS**

Letícia Perani<sup>1</sup>

Universidade Federal de Juiz de Fora  
Associado/a/e ANPAP: Não

Annelise Nani da Fonseca<sup>2</sup>

Universidade Federal de Juiz de Fora  
Associado/a/e ANPAP: Sim

**RESUMO**

Este trabalho propõe investigar caminhos, por meio do lúdico, para pensar o ensino de Artes Visuais. Para tanto, será realizada uma investigação de relações entre as atividades lúdicas e a estética, voltando também nosso olhar para como algumas teorias brasileiras contemporâneas de Arte/Educação pensam estas relações, culminando em breves aproximações entre o lúdico e o ensino de Artes por meio da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2018). A partir do percurso investigativo percorrido é possível inferir que o lúdico se faz presente no ensino de arte a partir do modernismo, e sua sistematização em paralelo com os fundamentos do ensino de artes se faz importante para pensar a formação de professores a partir dos desafios impostos na contemporaneidade.

**Palavras-Chave:** Lúdico. Estética. Arte/Educação. Abordagem Triangular.

**ABSTRACT**

*This work proposes investigating methods, through ludic theories, of thinking the teaching of Visual Arts. To this end, an investigation of the relationships between playful activities and aesthetics will be carried out, also turning our attention to how some contemporary Brazilian theories of Art/Education think these relationships, culminating in brief approximations between playfulness and the teaching of Arts through the Triangular Approach by Ana Mae Barbosa (2018). From this investigative path, it is possible to infer that the ludic is present in the teaching of art from Modernism, and its systematization in parallel with the foundations of*

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta IV do Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutora em Comunicação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: leticia.perani@ufff.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9916-996X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2564650639840897>.

<sup>2</sup> Artista Visual e Professora Adjunta da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) no Departamento de Artes e Design (IAD). Doutora em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Design pela Anhembi Morumbi (UAM), bacharel e licenciada em Artes Visuais, bacharel em Moda e Bacharel em Psicologia pelo Centro Universitário de Maringá (UNICESUMAR). Contato: [anne\\_nani@hotmail.com](mailto:anne_nani@hotmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3680077368397791> Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3999-4730>.



*art teaching is important to think about the training of teachers from the challenges imposed in contemporaneity.*

**KEYWORDS:** *Ludic. Aesthetics. Art/Education. Triangular Approach.*

## **Introdução: A Arte/Educação é Lúdica?**

A partir da revisão de um dos pilares da Arte/Educação no Brasil, o Movimento Escolinha de Artes (MEA), é possível afirmar que o ensino de Arte nasce atrelado ao lúdico. Isso porque o que havia antes desse movimento consistia no ensino marcado pela visão dos invasores como uma ferramenta de aculturação (Barbosa, 2008). O MEA se inicia com Noêmia Varella e Augusto Rodrigues, em 1948, e marca a “Era de Ouro” da Arte/Educação brasileira, isso porque é possível compreendê-lo como uma segunda tentativa, depois do Movimento de Educação Expressionista, de Mário de Andrade e Anita Malfatti, de pensar a arte/educação de forma decolonial, não somente por meio de fundamentos modernos, mas através da valorização da cultura nacional (Barbosa, 2015). Consideramos que o MEA emerge calcado na valorização do lúdico como estratégia de aprendizagem, a começar pela escolha do nome, “Escolinha”, que nada tem de pejorativo, mas traz uma valorização radical da perspectiva infantil nos processos. Isso pode ser observado no primeiro número do jornal da Escolinha, “Arte&Educação”, publicado em janeiro de 1971, em que apresenta uma entrevista com Helena Antipoff, na qual a educadora vincula o lúdico como um vetor do ensino de Arte:

As atividades artísticas fazem parte do grupo maior das atividades lúdicas e, como tais, encontram as crianças na arte, como no jogo espontâneo, todos os elementos necessários ao seu crescer psíquico. Brincando ela experimenta as mais variadas situações da vida, antes de enfrentá-las na realidade. (Antipoff, 2009, p.13)

Dessa forma, será apresentado a seguir as teorias do lúdico e da estética, para depois abordar a presença do lúdico nas teorias contemporâneas da arte/educação e por fim pensá-lo a partir dos preceitos da Abordagem Triangular.

## **Aproximações entre as teorias Lúdicas e a Estética**

O marco zero das conexões entre lúdico e a criação artística talvez estejam presentes nas teorias da estética apresentadas pelo filósofo alemão Friedrich Schiller, em sua



obra *A Educação Estética do Homem*, publicada em 1795. Neste texto, considerado como uma tentativa de Schiller de provar que a estética é capaz de resolver o problema da liberdade humana, tema abordado em várias de suas obras, o jogo é pensado como um lugar de intercruzamentos do pensamento humano, perspectiva esta que, segundo Colas Duflo (1999), já havia sido trabalhada de certa forma por outros filósofos, como Immanuel Kant e Blaise Pascal, mas que tomou forma efetivamente a partir das reflexões de Schiller.

Diretamente influenciado por Kant, Schiller declara que o ser humano está dividido entre dois instintos[i] básicos (*Triebe*): o sensual ou natural (*Sinnliche Trieb*), ligado à existência física e às sensações, e o instinto formal (*Formtrieb*), ligado a moral e a razão. Daí, Schiller passa a um desafio teórico, ético e político (cf. Duflo, 1999), de como unir o instinto sensual ao instinto formal, questão esta que é resolvida a partir da relação entre estas duas tendências contraditórias, gerando o instinto do jogo (*Spieltrieb*), que “(...) realizará tanto as nossas contingências formais quanto as materiais; conformemente à nossa perfeição e à nossa felicidade, de certa forma (...) assim, dará forma à matéria, e realidade à forma”[ii] (Schiller, s/d, p. 28). Assim, podemos indicar que, se o projeto teórico de Schiller desenvolve o conceito de que o instinto de jogo faz a ligação entre a natureza e a razão, podemos entender que o lúdico estaria presente nestas duas etapas do trabalho artístico, conciliando o ato criador, criativo e formal, com a exploração das habilidades manuais de execução que, de certa forma, pertencem ao reino dos sentidos. Jacques Rancière comenta essa questão, declarando que

O estado “estético” de Schiller, suspendendo a oposição entre entendimento ativo e sensibilidade passiva, quer arruinar, com uma ideia da arte, uma ideia da sociedade fundada sobre a oposição entre os que pensam e decidem e os que são destinados aos trabalhos materiais. (Rancière, 2009, p. 66)

Assim, as questões de Schiller acabam por indicar um certo início de transição ao ideário anti-iluminista do Romantismo, que surge na Europa a partir da metade do século XVIII. A era romântica lançou novas bases para o estudo do lúdico (cf. Soares, 2008), que influenciaram pesquisas até o século XX; em 1938, os estudos do lúdico ganharam sua obra base: *Homo Ludens*, do historiador holandês Johan Huizinga.



Inspirado pelas concepções do Romantismo sobre as questões do ato de jogar, Huizinga propôs a teoria de que as formas de jogo estão presentes, de certa forma, na fundação das culturas e sociedades humanas, surgindo a partir da representação de papéis ritualísticos nas culturas originárias, e evoluindo gradualmente para elementos que passaram a fazer parte do cotidiano humano, como o Direito, os esportes e as artes. Nesta obra, Huizinga trabalha com uma definição de lúdico que é considerada inédita para a sua época (cf. Soares, 2008):

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana”. (Huizinga, 2004, p. 33)

A partir destas definições de Huizinga, que envolvem até o estudo linguístico dos termos utilizados para definir atividades de jogo em várias línguas, o historiador dedica vários capítulos de *Homo Ludens* a discutir questões de estética, exemplificados por este trecho:

E, na realidade, a poiesis é uma função lúdica. Ela se exerce no interior da região lúdica do espírito, num mundo próprio para ela criada pelo espírito, no qual as coisas possuem uma fisionomia inteiramente diferente da que apresentam na “vida comum”, e estão ligadas por relações diferentes das da lógica e da causalidade. (Huizinga, 2004, p. 133)

Porém, devemos ressaltar que a criação poética referida por Huizinga nesta passagem se trata da criação verbal, da poesia falada ou escrita, e não da criação visual; em momentos posteriores de *Homo Ludens*, no capítulo “Formas Lúdicas da Arte”, Huizinga afirma que apenas a Música e a Dança, juntamente com a Poesia, seriam tipos de criações artísticas que possuem em si elementos de ludicidade, por possuírem ritmo e harmonia, “[...] os mais nobres dons de percepção estética de que o homem dispõe” (Huizinga, 2004, p. 10), que não seriam encontrados nas formas plásticas das artes visuais. Para o historiador holandês, “o próprio fato de estarem ligadas à matéria e às limitações formais que daí decorrem é suficiente para impedir irremediavelmente a liberdade do jogo e retirar-lhes aquele voo pelos espaços de que a música e a poesia são capazes” (Huizinga, 2004, p. 185), demonstrando um



pensamento contrário ao de Schiller, o que é reforçado pelo historiador holandês ao comentar as questões estéticas presentes em *A Educação Estética do Homem*:

Há muito tempo, apareceu uma teoria que pretendia explicar a origem das artes plásticas em função de um “instinto lúdico” (Spieltrieb) inato. É evidente que não se pode negar a existência de uma necessidade quase instintiva, espontânea, de ornamentar as coisas, e que seria possível considerá-la uma função lúdica (...) Mas é impossível considerar uma função psíquica como esta explicação suficiente da origem dos motivos ornamentais na arte, e muito menos da criação plástica em seu todo. Não se pode aceitar que as divagações sem objetivo das mãos pudessem alguma vez ter dado origem a uma coisa como o estilo. Além disso, essa necessidade plástica de maneira alguma se satisfaz com a simples ornamentação de uma superfície, pois se orienta em três direções: a decoração, a construção e a imitação. Se considerássemos toda arte derivada de um hipotético “instinto lúdico”, evidentemente seríamos obrigados a fazer o mesmo com a arquitetura e a pintura. (Huizinga, 2004, p. 187)

Além das questões que envolvem os aspectos formais, ao relacionar as Artes Visuais com o decorativo e/ou a mera cópia técnica dos elementos do mundo físico, mantendo o pensamento platônico de arte como *mimesis*, observa-se que, para Huizinga, a criação de regras mentais de expressão artística vai prevalecer em importância em relação a ação criadora material, fazendo com que a materialidade do ato de criação não seja considerada lúdica – juntamente com o ato de fruição da obra, que também não seria um ato lúdico em si.

O historiador holandês também explicita sua visão de que as Artes Visuais não seriam uma forma de performance pública, sendo estas obras executadas em espaços privados como os ateliês, e este seria também um impedimento para que estas formas de arte possuam elementos lúdicos, já que a interpretação existente na performance musical, na declamação poética e na dança, daria “vida” à obra a partir do movimento, já que o jogo não existe sem uma ação material (2004, p. 186). Justificando essas duas questões, Huizinga declara que



Por mais possuído que o artista plástico esteja por seu impulso criador, é-lhe necessário trabalhar como artesão, com seriedade e atenção, corrigindo-se constantemente. No momento da "concepção", sua inspiração pode ser livre e veemente, mas o momento da execução depende da habilidade da mão doadora de forma. Portanto, se na execução da obra de arte plástica tudo parece indicar a ausência do elemento lúdico, em sua contemplação não há qualquer lugar para tal elemento, pois onde não há ação visível não pode haver jogo (Huizinga, 2004, p. 186)

Desta forma, mesmo que Huizinga tenha escrito *Homo Ludens* em 1938, no contexto de plena atividade das vanguardas europeias, podemos entender que o historiador holandês não considera que a criação a partir da exploração da expressão e da forma tenha elementos lúdicos em si, já que a sua noção de jogo não contempla a criação artística visual. Sua visão tradicionalista da Estética, bebendo diretamente das ideias platônicas de representação do mundo, não é compartilhada por outros pesquisadores que posteriormente se ocuparam com a noção do lúdico nas Artes; o historiador mineiro Affonso Ávila, em *O Lúdico e as Projeções do Mundo Barroco I: uma linguagem a dos cortes, uma consciência a dos luces* (lançado originalmente em 1971), menciona críticas recebidas pelas vanguardas artísticas do século XX, que "(...) dirige-se precisamente à liberalidade com que elas se entregam ao jogo das formas" (1994, p. 66), o que aparenta ser uma reflexão sobre as questões da Estética em *Homo Ludens*. Valendo-se da filosofia schilleriana como base de suas reflexões, a partir de exemplos das expressões do Barroco no Brasil Colonial, Ávila propõe uma conciliação entre forma e pensamento como formas de expressão lúdica nas artes:

Mas é na relação produção/consumo da obra de arte que nos interessa constatar a função efetiva que ele [o lúdico] desempenha, aproximando e mediando, através dos canais de percepção e sensibilidade, a vontade de criação do artista e a nossa disponibilidade de fruição estética. Sabemos que a *expressão* criadora só atinge a ambicionada meta da *comunicação* quando esta e a *expressão* se resolvem em uma *forma* apta a viabilizar aquele acordo, aquela indispensável empatia entre produtor e consumidor. O artista, para concretizar esse objetivo, não deixará de mobilizar todo o seu arsenal de técnica e potencial de inventividade, utilizando-se inclusive da alternativa do jogo. (Ávila, 1994, p. 65)



Este *pacto lúdico* (1994, p. XX) de uma ação conjunta entre ato criador e expressão formal proposto por Affonso Ávila vai de encontro com as pesquisas realizadas pensadores da Estética da segunda metade do século XX, como Luigi Pareyson (2001), que mesmo sem fazer qualquer menção às questões lúdicas, afirma que

A arte é, portanto, um fazer em que o aspecto realizativo é particularmente intensificado, unido a um aspecto inventivo. Nela a realização não é somente um "*facere*", mas propriamente um "*perficere*", isto é, um acabar, um levar a cumprimento e inteireza, de modo que é um invenção tão radical que dá lugar a uma obra absolutamente original e irrepetível (...) pode dizer-se que a atividade artística consiste propriamente no "formar", isto é, exatamente num executar, produzir e realizar, que é, ao mesmo tempo, inventar, figurar, descobrir. (Pareyson, 2001, p. 26)

Em trabalhos anteriores (Perani; Nascimento, 2022), com inspirações em Schiller, propusemos pensar o lúdico como um elemento estético de mediação entre as relações entre a produção (o *perficere* de Pareyson) e a fruição, já que a ludicidade torna evidentes os elementos sensíveis/materiais e lógicos da arte (e suas conexões) nestes dois níveis da experiência artística. Desta forma, podemos propor um conceito de arte da mesma forma em que definimos o lúdico: uma ação estética, que é vivenciada de forma diferente do nosso cotidiano, a partir de um fato de 'separação' espaço-temporal - a fruição da obra de arte e/ou a performance artística - que nos traz a necessidade de assimilação das regras de funcionamento (ou seja, a leitura da obra) desse verdadeiro universo paralelo; e esta vivência proativa proporcionada pelo lúdico pode implicar na exploração, apropriação e/ou ressignificação de hábitos, habilidades e informações.

## **O lúdico e as teorias contemporâneas da Arte/Educação no Brasil**

A partir das relações entre estética e o lúdico, expostas acima, podemos realizar uma pergunta crucial: existiria uma relação ontológica entre o lúdico e as metodologias de Arte/Educação, para além de metodologias utilizadas de forma pontual (como demonstrado em Coutinho, 2022; Mechetti, 2020; Silva, 2022) em ações de ensino formal, não-formal e informal?



A resposta para esta questão é fácil de ser dada, ao observarmos, por exemplo, a noção de *objetos propositores* desenvolvida por Mirian Celeste Martins e alunos/as[iii] da disciplina “A Mediação Arte/Público” do Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp), em 2005. Para realizar a síntese deste conceito, Mirian Celeste e o seu grupo iniciaram suas reflexões a partir do estudo de frases e obras da artista brasileira Lygia Clark, que declarava não ser mais artista, e sim uma *propositora* de ideias e diálogos (Cf. Martins et al., 2012), passando também pela leitura de textos de Johan Huizinga, Gilles Brougère e Lev Vygotsky, e pela elaboração de jogos para atividades de Mediação em Arte. O resultado alcançado foi a noção de que estes “[...] ‘jogos de mediação’ são mais do que jogos, pois desejam potencializar a experiência estética por meio de uma atitude lúdica” (Martins et al., 2012, p. 82), que mobilizam sentidos, desafios a partir da interação do público com objetos que ampliam a obra de arte - que não necessariamente precisam ser jogos, mas são mobilizados de forma lúdica na mediação.

Porém, em estudos posteriores sobre o conceito de *objetos propositores*, a origem lúdica do termo parece ter sido quase esquecida por muitos pesquisadores que se debruçaram sobre esta ideia (por ex., em Hofstaetter, 2019; Hofstaetter, 2021[iv]; Silveira, 2022). Outras proposições conceituais diferentes, mas que demonstram proximidades teóricas, como os *objetos de aprendizagem poética* - OAPs da arte/educadora boliviana Maria Del Rosario Tatiana Fernández Méndez (Tatiana Fernández), demonstram sua conexão com características presentes nas ações lúdicas; Fernández menciona que “O lúdico é para os [objetos de aprendizagem] OA, uma qualidade antes que uma plataforma de criação, uso ou avaliação” (2015, p. 218), mas ao mesmo tempo, faz (de forma talvez inconsciente) uma separação entre as OAPs e as instâncias lúdicas:

Os OA, de maneira geral, por serem objetos visuais e da visualidade, tendem a provocar experiências estéticas porque favorecem a interatividade e o envolvimento emocional, como acontece nos jogos. Mas, além disso, e diferentemente dos OA, os OAP abrem rachaduras por onde se faz visível aquilo que ainda está para ser, aquilo que pode provocar outras experiências (Méndez, 2015, p. 204)



Uma explicação possível para esse distanciamento em relação ao lúdico, realizado de forma consciente ou inconscientemente por muitos pesquisadores, está nesta reflexão de Mirian Celeste Martins, em ensaio sobre a proximidade da chamada “cultura lúdica” e a Arte/Educação:

Talvez até se fuja do caráter da ludicidade com receio acadêmico de cair no espontaneísmo do *laissez-faire* ou se distanciar da construção de conhecimento que o ensino de arte busca incessantemente valorizar frente às demais áreas do conhecimento (Martins, 2014, p. 81)

Mesmo não pensando especificamente em questões lúdicas, ao comentar práticas educativas realizadas em museus, Ana Mae Barbosa (2008) faz uma crítica contundente ao uso instrumental de jogos em ações de Mediação:

Em outros casos de educativos de museus, a animação cultural predomina e funciona como instrumento de sedução, sem grande valor para levar ao entendimento de Arte. Jogos superficiais, que não têm o objetivo específico de desenvolver a percepção, também não levam a nada, só entretêm [...] costume chamá-los de lantejoulas das elites para o povo" (Barbosa, 2008, p. 18)

As reflexões de Martins e Barbosa demonstram uma crítica a algo que acreditamos ser prevalente na visão de não especialistas sobre os estudos do Lúdico na Educação: o entendimento de que as atividades lúdicas são apenas um meio, uma ferramenta, para o desenvolvimento da aprendizagem, e não uma característica ontológica das ações educativas; pensamento este que, conforme Colas Duflo (1999), vem dos primórdios dos escritos da Educação, desde Erasmo de Rotterdam (*Declamatio de Pueris statim ac liberaliter instituendis*, publicado em 1529) e Jean-Jacques Rousseau (*Emilio ou Da Educação*, de 1762); Duflo explica, ao comentar sobre as reflexões rousseauianas:

Na verdade [para Rousseau], trata-se de aproveitar a dinâmica lúdica para fazer a criança assimilar o que queremos que assimile, apagando para tanto a diferença entre jogo e trabalho (evidentemente, em proveito do trabalho). (Duflo, 1999, p. 54)

Contudo, para além dos *objetos propositores* de Mirian Celeste Martins, ou dos usos instrumentais de jogos em ações de Mediação Cultural, há outras instâncias do pensamento lúdico nas teorias de Arte/Educação, como observadas em *O sensível*



*sob o admirar filosófico*, de Sandra Regina Simonis Richter (2005), que alia a teoria lúdica da estética de Schiller à fenomenologia da ação de Paul Ricoeur para pensar o papel do corpo (e mais precisamente, do olhar), para o ensino da Pintura. A partir de todo este percurso, passamos a nos perguntar: há características lúdicas presentes no principal pensamento teórico brasileiro de Arte/Educação, a Abordagem Triangular?

## **O lúdico e a Abordagem Triangular: aproximações em tentativa**

As proposições a respeito da alfabetização e da leitura feitas por Paulo Freire (1997, 2011) contribuem para que a educação brasileira, e mais especificamente o ensino de Arte, não seja somente voltado para decodificação de obras, para o aprendizado mecânico de técnicas e para a identificação dos diversos estilos e códigos visuais, mas que também seja comprometida com a leitura crítica de obra de mundo. Neste sentido, para que a leitura avance para além da mera decodificação, é preciso ocorrer em conjunto uma leitura crítica da realidade circundante, ou seja, uma leitura ética/política/estética, o que significa dizer que ela exige a contextualização não somente histórica, mas política e cultural.

Estas questões freirianas marcam a característica da pós-modernidade na Arte/Educação no Brasil, que se dá com a entrada da análise da imagem em sala de aula. No Brasil, esta sistematização pós-moderna surge por meio da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa, aluna de Paulo Freire e Noêmia Varela. Ela fundamenta sua teoria em ações, não em disciplinas, sendo fruto da experiência com os ateliês educativos em sua gestão como diretora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC USP).

Cabe salientar que Ana Mae rechaça que suas orientações sejam consideradas como método de ensino e sim uma abordagem teórica que parte da epistemologia da arte para sistematizar o seu ensino, já que a metodologia seria de responsabilidade de cada professor, a partir da escolha do que vai ser lido, a qualidade da recepção e da análise da obra por meio da conscientização da importância da contextualização na perspectiva freiriana (Barbosa, 2020).



O fato da epistemologia da arte ocorrer por meio do ver, do fazer e do decodificar de modo integrado, não estático e hierarquizado explica a potência, pertinência e eficácia da Abordagem Triangular para o ensino de Arte e a formação de professores, justamente por propor a *leitura de imagem*, a *prática artística* e a *contextualização*. A contextualização não é exclusivamente histórica, bibliográfica, conteudista, já que ela também exige uma implicação com o presente, com o intuito de escapar de uma leitura que pode recair no erro de priorizar apenas aspectos estéticos, sem a ampla compreensão da interligação que há entre os aspectos estéticos, históricos, políticos e culturais. Isto se conecta a outra ação do triângulo, a leitura, que para a Abordagem Triangular alia a análise da forma e do conteúdo. Sendo assim, se pode inferir que a contextualização histórica consiste na “porta de entrada” para a contextualização, sendo a base para a elaboração de raciocínio crítico para a leitura de obras de arte, e com o objetivo de evitar o estético pelo estético, uma abordagem que contempla a arte pela arte, uma leitura exclusivamente formal, o que repercute em um entendimento raso da expressão humana como sendo isolada de um contexto.

Por outro lado, uma abordagem somente histórica prejudica a compreensão da elaboração de poética autoral que ocorre a partir do desenvolvimento de formas simbólicas, que por sua vez, emerge a partir das transformações da forma, da matéria, dos símbolos e dos traços de composição que seguem se transmutando no decorrer da história da arte. Enquanto força gerativa, a leitura contextual oferece bases para pensar o outro vértice da Abordagem Triangular: a prática artística (Cf. Barbosa, 2020).

Dessa forma, o fazer artístico quando mediado por leituras contextuais analisa o processo criativo do artista, de forma profunda com o objetivo de dar dimensão a construção da sua poética por meio das suas escolhas plásticas, suas experimentações e sua capacidade técnica. Isso repercute em um ensino que valoriza a dimensão técnica como um direito do aluno, não a rechaçando, como foi a compressão rasa do método modernista. Esse eixo exige que os arte/educadores explorem as influências, as motivações em relação às materialidades, os meios, as técnicas, as soluções e os suportes elegidos pelos artistas. Cabe pontuar que essas



ações são tão codependentes que Ana Mae, em sua revisão da Abordagem Triangular, sugere a troca do triângulo pela metáfora do zigue-zague (Barbosa, 2020).

Assim, podemos considerar que a Abordagem Triangular apresenta pontos visíveis de conexão com as questões de lúdico e estética, especialmente ao pensarmos que o *instinto lúdico* de Schiller traz em si a mesma proposição de unir o sensível/material e o lógico/mental, as experiências vividas e a reflexão sobre elas a partir da ação estética. Propomos então, a partir da Abordagem Triangular, que o lúdico como experiência estética é:

- 1) Mobilizador de sentidos: já que a fruição da obra e/ou da experiência artística acontece a partir das ações de exploração sensoriais diretamente permitidas pelo lúdico. Acreditamos que essa mobilização exploratória está conectada à *leitura contextual* como proposta pela Abordagem Triangular;
- 2) Materialização de sentidos: a partir da construção de experiências significativas, operando sobre o/no mundo; o que estaria conectado ao *fazer artístico* proposto pela Abordagem Triangular;
- 3) Construção de sentidos: ação mental que acontece a partir do entendimento e fruição da experiência sensível, o que permanece na mente do/a fruidor/a após a ação estética lúdica; esta construção estaria ligada à ideia de *contextualização* da Abordagem Triangular.

Imagem 1. Uma possível concepção lúdica da Abordagem Triangular





Neste sentido, acreditamos ter uma resposta à nossa indagação inicial: a Arte/Educação é lúdica por natureza, não apenas por mobilizar questões de imaginário infantil, mas principalmente pelas profundas conexões entre o lúdico e a estética, que por vezes ficou apagada em diversos momentos históricos, mas que acreditamos ser evidenciada por teorias pós-modernas do ensino de Arte, como a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa. Além disso, o lúdico se configura como uma importante estratégia para responder aos desafios contemporâneos para atrair a atenção dos estudantes, promover a aprendizagem significativa e estimular a criatividade por meio de experiências estéticas.

## Referências

- ÁVILA, Affonso. O lúdico e as projeções do mundo barroco I: uma linguagem *a dos cortes*, uma consciência a dos luces. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- ANTIPOFF, Helena. Helena Antipoff: Não há fome sem apetite. in: MIRANDA, Orlando (Org). Coletânea do Jornal Arte&Educação. Rio de Janeiro: Teatral, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae. Ensino da Arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. Redesenhando o desenho: educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015.
- BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte. São Paulo: Perspectiva, 2020.
- BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. Arte/educação como mediação cultural e social. São Paulo: Editora Unesp, 2008.
- COUTINHO, Rejane Galvão. Abordagem Triangular em processos de mediação cultural. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 9, 2022.
- DUFLO, Colas. O jogo: de Pascal a Schiller. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler, em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. Introdução à psicologia escolar, v. 3, p. 61-78, 1997.
- HOFSTAETTER, Andrea. Olhos e Mãos: um objeto propositor poético para provocar encontros. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 28, Origens, 2019, Cidade de Goiás. Anais [...]. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 617-631.
- HOFSTAETTER, Andrea. Ação docente como ato poético na produção de objetos propositores. Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 774-792, set./dez. 2021.



HUIZINGA, Johan. Homo ludens. São Paulo: Perspectiva, 2004.

MARTINS, Mirian Celeste et al. Objetos propositores: a mediação provocada. In: MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. Mediação Cultural para professores andarilhos na cultura. São Paulo: Intermeios, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste. Cultura lúdica: aproximações com a arte/educação. In: PILLOTTO, Sílvia; BOHN, Letícia (orgs). Arte/educação: ensinar e aprender no ensino básico. Joinville: Editora da Univille, 2014, p. 81-96.

MECHETTI, Erika Rodrigues. O brincar no ensino/aprendizagem de artes visuais. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2020. Monografia de Especialização.

MÉNDEZ, Maria del Rosario Tatiana Fernández. O evento artístico como pedagogia. Brasília: Universidade de Brasília, 2015. Tese de Doutorado.

NASCIMENTO, Sarah Augusta Barbosa de Souza; PERANI, Letícia. Metodologia e projeto de produção de brinquedos para a Arte-Educação. Principia: Caminhos Da Iniciação Científica, Juiz de Fora, v. 22, p 1-12, 2022.

PAREYSON, Luigi. Os problemas da estética. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RANCIÈRE, Jacques. A partilha do sensível. São Paulo: EXO/34, 2ª ed., 2009.

RICHTER, Sandra Regina Simonis. O sensível sob o admirar filosófico. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 186-202, jul/dez 2005.

SCHILLER, J. C. Friedrich Von. Letters Upon the Aesthetic Education of Man. Estados Unidos: s/d. Ebook.

SILVA, Gleison Amorim da. Experiência de Teatro-Educação com estudantes da Licenciatura em Pedagogia – URCA/CE. In: VII Congresso Nacional de Educação - CONEDU. Anais do VII Congresso Nacional de Educação - CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2022.

SILVEIRA, Emmanuelle de Assis. Objeto Propositor e as Novas Mídias: uma possibilidade para trabalhar a educação patrimonial nas escolas - o Patrimônio Cultural na cidade de Diamantina, Protótipo Experimental. RECITAL - Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara, Almenara, v. 4, n. 1, jan./abr. 2022.

## Notas

[i] ou “pulsões”, como é traduzido na área de Psicanálise, por exemplo.

[ii] Tradução nossa de “[...] will render both our formal and our material constitution contingent; accordingly, our perfection and our happiness in like manner [...] will thus give form to matter and reality to form”.

[iii] dentre os quais destacamos a artista e arte/educadora Vanessa Raquel Lambert de Souza, atualmente professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA), que emprega metodologias ativas no ensino da Gravura, da Mediação e da arte Afro-Brasileira.

[iv] embora a pesquisadora tenha mencionado a origem lúdica do conceito de *objetos propositores* em textos anteriores.