



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE ARTES –
PROFARTES**

LUIZ ELSON DANTAS

DISSERTAÇÃO

**CAMINHOS DO DESENHO: ARTE E JOGO NA
CONSTRUÇÃO DE IMAGENS**

**NATAL/RN
2021**

LUIZ ELSON DANTAS

CAMINHOS DO DESENHO: A ARTE E JOGO NA CONSTRUÇÃO DE IMAGENS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como um dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Artes

Área de concentração: Ensino de Artes
Linha de Pesquisa: As abordagens teórico-metodológicas e suas práticas docentes

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Arlete dos Santos Petry

**NATAL /RN
2021**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Sistema de Bibliotecas – SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN – Biblioteca Setorial do Departamento de Artes – DEART

Dantas, Luiz Elson.
Caminhos do desenho: arte e jogo na construção de imagens /
Luiz Elson Dantas. - 2021.
128 f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes, Natal, 2021.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Arlete dos Santos Petry.

1. Desenho - Estudo e ensino. 2. Desenho - Técnica. 3. Jogos de tabuleiro. 4. Arte - Estudo e ensino. I. Petry, Arlete dos Santos. II. Título.

RN/UF/BS-DEART

CDU 744

LUIZ ELSON DANTAS

CAMINHOS DO DESENHO: ARTE E JOGO NA CONSTRUÇÃO DE IMAGENS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Artes.

Aprovada em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Prof.ª Dr.ª Arlete dos Santos Petry
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Rodrigo Montandon Born
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof.ª Dr.ª Gilvania Mauricio Dias de Pontes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Erinaldo Alves do Nascimento
Universidade Federal da Paraíba

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus alunos que sempre me estimularam na busca por um ensino significativo em suas vidas, enquanto que no papel de professor, e a meus professores que sempre me guiaram nesta busca;

Às direções e professores (as) que me acompanharam nesta jornada nas Escolas onde realizamos as experiências com o desenho e os jogos na sala de aula;

Aos amigos professores de trabalho diário, da Escola Municipal Prof.^a Dalva de Oliveira;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela promoção do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes (PROFARTES), e dele ter a oportunidade de participar com o apoio de uma bolsa de pesquisa;

À Prof.^a Gildete Galvão Dantas, da Escola Estadual Crisan Simineia;

Em especial, aos professores Francisco de Assis Queiroz, Aucides Sales, Vicente Vitoriano e Jomar Jackson;

À equipe da Gibiteca Potiguar, que funciona na Biblioteca Professor Américo de Oliveira Costa;

À minha família pelo apoio e compreensão no período de estudos;

Aos meus pais (*In Memoriam*), Luiz Cassimiro Dantas e Iracema de Medeiros Dantas;

Aos professores do Curso de Mestrado do PROFARTES/UFRN, Prof. Rogério Tavares, Prof. Dr. Marcílio de Sousa Vieira, Prof. Rodrigo Montandon Born e à Prof.^a Dr.^a Marineide Furtado Campos, pelo interesse e dedicação para com nós mestrandos;

Aos colegas de curso que muitos contribuíram nos debates e conversas em sala de aula;

À Prof.^a Dr.^a. Arlete dos Santos Petry, pelas orientações;

A Paulo Oliveira, pela digitação.

Unir modéstia e coragem na defesa das próprias ideias é o único caminho pelo qual “o filósofo” pode encarar seus semelhantes, de frente, com franqueza e humanidade.
(DEWEY)

RESUMO

Esta pesquisa se centra na produção e execução de propostas pedagógicas, a partir do relato de duas experiências de criação de um jogo de tabuleiro, analisando como as estratégias didáticas presentes nas dinâmicas dos jogos podem contribuir para a melhoria do ensino do desenho nas aulas de Artes. Nesse caminho a investigação busca verificar como as mecânicas dos jogos podem estimular e ampliar o interesse dos alunos pelo estudo do desenho, por meio de atividades práticas e da reflexão sobre o desenvolvimento de seu grafismo pessoal. Para isso, caminha por fontes bibliográficas que discutem o desenvolvimento do desenho infantil em diferentes perspectivas, como em Lowenfeld, Luquet, Coutinho, Guimarães, Pillar e Iavelberg, e encontra em teorias sobre jogos (Huizinga) e em pesquisadores da temática (Kishimoto, Tavares, Petry) amparo para aproximar o desenho às características do jogo. Na construção dos jogos apoia-se na estética da formatividade de Pareyson e no conceito de fluxo de Csikszentmihalyi. Durante o planejamento e o desenvolvimento dos jogos construiu-se um determinado percurso desenvolvido como uma cartografia afetiva, representada por desenhos produzidos pelos alunos, que refletem suas identidades, seus gostos, seus valores e os sentimentos. A pesquisa conclui por reafirmar a importância da ludicidade para o desenvolvimento do grafismo pessoal e expõe as evidências do trabalho realizado em revistas digitais veiculadas em um blog, além de uma proposta pedagógica apresentada na forma de quadrinhos e nesta dissertação.

Palavras-chave: Desenho. Jogo. Ensino de Arte.

ABSTRACT

This research focuses on the production and execution of pedagogical proposals, from the report of two experiences of creating a board game, analyzing how the didactic strategies present in the dynamics of games can contribute to the improvement of the teaching of drawing in arts classes. In this way, the research seeks to verify how the mechanics of the games can stimulate and expand the interest of students in the study of drawing, through practical activities and reflection on the development of their personal graphics. For this, he walks through bibliographic sources that discuss the development of children's drawing in different perspectives, such as Lowenfeld, Luquet, Coutinho, Guimarães, Pillar and Iavelberg, and finds in theories about games (Huizinga) and in researchers of the theme (Kishimoto, Tavares, Petry) support to bring the drawing closer to the characteristics of the game. In the construction of the games it relies on the aesthetics of Pareyson's formactivity and the Csikszentmihalyi flow concept. During the planning and development of the games, a certain path developed as an affective cartography was built, represented by drawings produced by the students, which reflect their identities, their tastes, their values and feelings. The research concludes by reaffirming the importance of ludicity for the development of personal graphics and exposes the evidence of the work carried out in digital journals published in a blog, in addition to a pedagogical proposal presented in the form of comics and in this dissertation.

Keywords: Drawing. Game. Art Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Confecção do material (alunos desenhando um mapa)	76
Figura 2 – Capa do livro <i>Desenho na sala de aula: método Cacimba</i>	77
Figura 3 – Desenho de planejamento dos mapas	79
Figura 4 – Desenho de Amanda	80
Figura 5 – Desenho de Thyago	80
Figura 6 – Desenho de Gabriel Candido	81
Figura 7 – Desenho de Raniere	81
Figura 8 – Fotografia de Edinize	82
Figura 9 – Pintura de Francisco Eduardo: Cidade do Natal/ RN	83
Figura 10 – Desenho João Pinheiro	84
Figura 11 – Desenho de Francisco Alecio – Retrato da figura humana e vestuário	85
Figura 12 – Desenho de Tanienny – Retrato da figura humana e vestuário	86
Figura 13 – Modelo de jogo	86
Figura 14 – Mapa grupo 1	87
Figura 15 – Mapa grupo 2	88
Figura 16 – Mapa grupo 3	88
Figura 17 – Desenhos dos mapas coletivos: exposição dos trabalhos	89
Figura 18 – Avaliação escrita (exemplo)	90
Figura 19 – Iniciando a experiência	93
Figura 20 – Desenhando de memória	94
Figura 21 – Aluno desenhando a frente da própria casa	95
Figura 22 – Sequência de uma repetição de imagens	96
Figura 23 – Planejamento do jogo	97
Figura 24 – Planejamento de mapas	97
Figura 25 – Aluno fazendo um desenho de rosto	98
Figura 26 – Desenho do colega	99
Figura 27 – Desenho de observação: a professora	100
Figura 28 – Mapa de jogo de tabuleiro	101
Figura 29 – Rua casas dos alunos (satisfação dos alunos com o trabalho produzido)	103
Figura 30 – Visita ao museu de cultura popular	105
Figura 31 – Aula de pintura	106
Figura 32 – Apresentação das pinturas pelos alunos	107
Figura 33 – Exposição das pinturas	107

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 – BRINCANDO COM O JOGO DO DESENHO	16
1.1 REFLEXÕES INICIAIS	16
1.2 SOBRE O DESENHO	19
1.3 DIFERENTES PERSPECTIVAS	21
1.4 AS FASES DO DESENHO	30
1.5 DESENHANDO MAPAS	40
CAPÍTULO 2 – SOBRE O JOGO	43
2.1 REFLEXÕES INICIAIS	43
2.2 JOGOS DE TABULEIRO	54
CAPÍTULO 3 – O DESENHO E O JOGO	59
3.1 REFLEXÕES INICIAIS	59
3.2 DINÂMICAS PRESENTES NOS JOGOS E O ENSINO DO DESENHO	60
CAPÍTULO 4 – PROPOSTAS PEDAGÓGICAS	71
4.1 REFLEXÕES INICIAIS	71
4.2 RELATO DE EXPERIÊNCIA 1: CONSTRUINDO UM JOGO DE TABULEIRO, EU DESENHO	74
4.1.1 Desenho de alunos	78
4.3 RELATO DE EXPERIÊNCIA 2: DESENHANDO, EU CONSTRUO UM JOGO	91
4.3.1 Produção dos jogos	100
4.3.2 Visita ao Museu de Cultura Popular	104
4.3.3 O uso da pintura em sala de aula	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	121

INTRODUÇÃO

O desenho, que foi ao longo do tempo se metamorfoseando e incorporando diferentes funções como construtor de imagens e conhecimento, identidade, registro da história da humanidade, expressão individual e coletiva do pensamento em forma de imagem, isto por ser vasto o seu espectro conceitual; enquanto objeto sofreu diversas transformações tanto no seu significado, quanto em relação aos seus métodos de ensino. E sendo disciplina obrigatória nas escolas de todo o Brasil dos anos 20 aos anos 50, atualmente tem pouco espaço na escola, diante de seu potencial.

Muitos alunos se sentem desmotivados para aprender a desenhar, apesar de terem um interesse em certo período que estão na escola. Durante parte da infância desenvolvem seu desenho sem uma preocupação aparente com o que é certo ou errado em suas produções. Porém, com o tempo e com as mudanças de conceitos sobre os seus desenhos em relação a outros que eles veem e, às vezes, influenciados pelos professores, deixam de desenhar, por não acreditarem serem capazes de fazer bons desenhos, visto que compreendem que para realizarem determinados gêneros e estilos de desenho só precisam da prática de certas técnicas e a superação de etapas de desenvolvimento na construção de uma imagem. E isso não é fácil. Leva-se certo tempo para seu aprendizado, sendo necessária uma persistência no estudo, uma superação das frustrações até se conseguir obter aspectos estéticos e formais que levem à satisfação pessoal.

O professor de artes que trabalha com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) enfrenta um grande desafio quando propõe uma aula de desenho aos seus alunos. Um dos motivos é que, normalmente, quem estuda em escolas de periferias, o faz no horário noturno, já que muitos alunos trabalham durante o dia, em diferentes profissões (manicures, operários, pequenos empresários, domésticas).

Geralmente, esses alunos possuem uma vida financeira pouco equilibrada; outros são donos de casa, com família constituída, e consideram que desenhar é coisa de criança ou não sabem desenhar. Então, alguns não veem muito sentido nas aulas de arte, por acreditarem não ter sido útil em sua trajetória de vida. E por não terem o hábito de desenhar sem uma motivação financeira, mesmo que tenham desenhado na infância, deixam de fazê-lo, pois não precisam na vida profissional, dedicando seu tempo ao trabalho, não tendo o ócio ou o tempo das virtudes, tempo para cultivar o prazer pela arte, ou para desenhar, ou outras formas de lazer, como assim observava Aristóteles já na Grécia Antiga.

Aristóteles compreendia a vida social dividida em classes, homens de bem e de posses, cidadãos que tinham como função serem os responsáveis pela administração da comunidade. E eles deviam estar capacitados e preparados para isso. Tinham quer ter tempo dedicado ao ócio criativo, à reflexão filosófica, aos jogos a recreação, à arte, às coisas que libertassem o espírito do cotidiano, enquanto que os que trabalhavam com trabalhos manuais ou os escravos não tinham tempo para isso; restavam os jogos, e estes tinham objetivo de ser apenas um momento para relaxar, recarregar o espírito e depois voltar ao trabalho.

Para um professor que trabalha com um público infantil de 10 anos, a reação ao realizar uma aula de desenho é outra, porém, às vezes, também conflitante. Nesta fase da vida escolar, o desenho ainda está muito presente, seja em trabalhos feitos pelos professores como apoio a outras disciplinas, como geografia e ciências; seja nas aulas de arte. Porém, sem o devido valor, muitos professores ainda fazem uso de desenhos pedagógicos, com temáticas comemorativas dos dias dos pais, páscoa, natal e outras festas.

Também são muito solicitados desenhos livres, como por exemplo, sobre como foram as suas férias ou desenhando reelaborações chamadas de releituras, trabalhos mal direcionados, que acabam por produzir cópias dos trabalhos baseados em obras de arte.

Essa questão da cópia é uma prática que muitos professores fazem quando se propõem ao uso da releitura de obras, e esta prática tem gerado muitos debates. Mineirini Neto (2017) relata em seu artigo que a releitura está presente como uma abordagem ruim da proposta triangular. O autor também apresenta nesse mesmo artigo a concepção de Amália Barbosa, que apresenta o trabalho feito sobre a obra de outro artista também como apropriação e citação; e também o entendimento de Ana Mae Barbosa, que nega a autoria da ideia de releitura usando o termo reelaboração, tão comum na *pop art*. Porém, hoje, quando estas atividades são encaradas como exercícios apenas, são práticas que também contribuem para o desenvolvimento do desenho.

Muitos alunos demonstram desinteresse no estudo do desenho na sala de aula não realizando as atividades propostas pelos professores. Porém, estranhamente demonstram significativo interesse em desenhar em suas casas, onde desenham com frequência, mas não os temas propostos pelos professores, e sim de acordo com seus interesses pessoais, como desenho de personagens de suas séries prediletas, das revistas em quadrinhos ou filmes, cenas de terror, violência, cenas românticas, de heróis de jogos e outras cenas da cultura *pop* que se apresentam em moda como de animações, filmes, animes, cópias de outros artistas, desenhos baseados em fotografias e outros desenhos na estética dos grafites de rua. Enfim, desenhos

que são influenciados pelas imagens de seu contexto. Estes trabalhos são muito comuns em seus cadernos.

Desse modo, entende-se que alguns professores de arte precisam reavaliar suas propostas, seu planejamento curricular, façam uma revisão de seus posicionamentos e o tipo de tema proposto aos seus alunos, buscando algo que os motivem ao estudo do desenho.

Sendo assim, esta proposta pedagógica pretendeu buscar aproximações entre dois gostos comuns aos jovens e adultos: o jogo e o desenho. Através da construção de um jogo de tabuleiro, todo planejado, construído e desenhado pelos alunos, como forma de motivar o interesse pelo exercício do desenho em sala de aula, partindo das dinâmicas constantes nos jogos, para que, ludicamente, o desenho seja aprendido sem a pressão do desenvolvimento técnico e artístico.

Deste modo, buscamos nos jogos uma forma de entretenimento, como um ponto de encontro entre essas duas formas de conhecimento, para um motivar o outro de uma maneira integrada e lúdica.

Vendo o desenho como uma linguagem, são sugeridos caminhos e possibilidades de práticas e técnicas que promovem uma mudança conceitual e estética no ato de desenhar, de modo que os alunos possam criar imagens com mais autonomia e conhecimento.

Desenho é uma arte complexa e presente na história do homem há muito tempo. Por isto seu conhecimento é amplo e cheio de significados, tornando o seu aprendizado difícil, o que pode levar muitos a desistir, pelo fato da necessidade de persistir e de recomeçar.

Desse modo, é oportuno vincular o tema do desenho com as dinâmicas dos jogos, que em parte, educam os jogadores a certas atitudes como a persistência, a recomeçar o jogo quantas vezes sejam necessárias, fazendo deste hábito uma virtude que pode ser levada para o aprendizado do desenho.

Têm-se como base os desenhos produzidos pelos alunos, trocando considerações sobre a aprendizagem social do desenho presentes nas ideias construtivistas a partir da teoria de Vygotsky (2007) e crítica de como se faz uso do desenho na sala de aula nas reflexões de Brent e Marjorie Wilson (1997). Analisando, também, os estudos de Darras, presentes nas pesquisas de Coutinho e Ferreira (2009), que estudaram porque os alunos adultos têm seu conhecimento específico de desenho mais desenvolvidos e porque alguns desenham igual ou têm resultados muito parecidos com os alunos do ensino infantil da 4^a série, quando estes têm 08 a 10 anos.

Assim como no jogo, o ensino do desenho tem procedimentos em que é necessária a superação de uma fase para outra, como por exemplo, para se obter um bom sombreamento,

antes é importante saber ter o domínio dos diferentes tons, também conhecido como valor tonal; como também a necessidade das práticas de uma ação, a busca por diferentes caminhos e os conceitos de auto recompensa, de se sentir feliz com os resultados que se obtém, por mais simples que seja seu êxito, mesmo sendo, como nos jogos, apenas ao conseguir a superação de uma fase para outra.

Nesta pesquisa, relata-se uma das muitas possibilidades do uso dos jogos no ensino do desenho, destacando as duas experiências da construção de um jogo de tabuleiro, trabalhando a ideia de uma cartografia afetiva sobre o bairro, nas quais os alunos constroem coletivamente, desenvolvendo uma metodologia de construção de imagens a partir da observação, da pesquisa de obras de artistas, de fotografia de seu bairro, do modo que se desenha um mapa do caminho da escola até a sua casa.

Buscou-se perceber como é possível aprender a desenhar com a utilização de estratégias pedagógicas baseadas na dinâmica dos jogos, usando a ludicidade como fator de renovação da energia vital dos alunos no espaço escolar, de modo que o divertimento seja um fator a ressaltar a importância da arte como momento de equilíbrio entre os rigores dos conteúdos escolares e o prazer do aprender.

O problema de pesquisa consistiu em saber como as dinâmicas constantes nos jogos podem ser também utilizadas como um conjunto de estratégias pedagógicas para estimular os alunos a desenvolver o gosto e a ampliação do interesse pelo estudo do desenho na sala de aula, servindo da construção de um jogo de tabuleiro para o desenvolvimento de seu grafismo pessoal.

Para responder tal questionamento o objetivo geral deste trabalho foi pesquisar como um conjunto de estratégias pedagógicas pode estimular os alunos através de um jogo de tabuleiro para o desenvolvimento de seu grafismo pessoal.

Para tanto, foram definidos como objetivos específicos:

- Analisar duas experiências de ensino do desenho nas aulas de Artes, realizadas em duas diferentes escolas de Natal, no período de agosto a outubro de 2019;
- Discutir qual o potencial da construção de um jogo de tabuleiro baseado na ideia de uma cartografia afetiva sobre o bairro para o desenvolvimento do grafismo pessoal;
- Analisar os desenhos de alunos, buscando compreender como eles responderam às tarefas e às diferentes soluções para os projetos apresentados como proposta de ensino de desenho;
- Relacionar a dinâmica dos jogos com os desafios do ensino do desenho.

No Capítulo 1 são apresentadas abordagens envolvendo os seguintes aspectos: leituras e estudos das principais metodologias utilizadas no Ensino da Arte e da análise das principais ideias dos teóricos que fundamentam estas linhas de ação e, principalmente, como estão lidando com o Ensino do Desenho neste novo momento de transformações da contemporaneidade. São também trazidas abordagens a respeito do desenho, abrangendo as primeiras reflexões, as diferentes perspectivas, as fases e o desenho de mapas.

No Capítulo 2 são mostrados os conceitos de jogos em diferentes épocas no mundo ocidental, tendo como base um estudo aprofundado realizado por Petry (2014), Huizinga (2000) entre outros, tanto em seus aspectos psicológicos, educacional, bem como, filosóficos, para uma melhor compreensão do ato de jogar e sua presença na Educação. É um estudo de como as dinâmicas dos jogos podem organizar estratégias para o desenvolvimento da motivação e aprendizagem do desenho.

O Capítulo 3 trata sobre o papel do desenho no desenvolvimento do ensino-aprendizagem das Artes Visuais na construção de jogos. Trabalhamos na produção de jogos com a ideia de construção de uma cartografia afetiva sobre o bairro, com desenhos feitos pelos alunos no processo de produção de um jogo, buscando conhecer as histórias pessoais, para que todos compreendam a importância dos lugares do bairro, inclusive, como fonte de conhecimento e poder, e como estas formas de representação de realidades vividas e imaginadas são construídas em imagens, desenhos, na maneira de concepção na produção de um jogo.

No capítulo 4 são trazidos os relatos das experiências do jogo em sala de aula, a condução da aula, a teoria e discussão sobre os tipos de jogos, o levantamento cartográfico dos pontos geográficos e arquitetônicos do bairro, a produção dos desenhos preliminares e a condução do jogo em si; o uso dos materiais e, por fim, a usabilidade do jogo, bem como as reações e observações dos alunos sobre a experiência realizada.

Nas considerações finais buscou-se demonstrar a importância do uso do desenho na sala de aula e dos jogos na construção de imagens, a partir das análises das experiências realizadas. Como resultado da pesquisa foi redigida a proposta pedagógica impressa em uma cartilha visando distribuição entre os docentes.

A metodologia utilizada envolveu uma abordagem qualitativa seguindo os subsídios teóricos de Lüdke e André (1986, p. 13), em que “o pesquisador usa uma variedade de fontes para coleta de dados que são colhidos em vários momentos da pesquisa e em situações diversas, com vários tipos de sujeito”, que se faz presente nas duas experiências em diferentes

escolas aqui relatadas, as quais se referem ao uso do desenho como fonte de conhecimento e na produção de um jogo de tabuleiro.

Esse tipo de abordagem é traduzido por aquilo que não pode ser mensurável, pois a realidade e o sujeito são elementos indissociáveis, levando-se em consideração as subjetividades e particularidades do sujeito e fenômenos sociais do seu contexto de tempo, espaço e cultura.

A pesquisa com abordagem qualitativa tem um caráter exploratório, já que estimula o participante a perceber e a expressar livremente sobre o assunto em questão, não sendo considerados apenas os dados para uma tabulação ou os resultados apresentados fisicamente, embora isto também esteja presente neste trabalho, mas há uma valorização de opiniões, comentários e do processo do trabalho, um envolvimento das percepções dos sujeitos, sua crença, sua herança cultural e sua afetividade.

Para alcançar os objetivos desejados a investigação foi realizada com base em procedimentos metodológicos que analisaram os fenômenos no processo de produção dos desenhos e do jogo, buscando verificar a contribuição de jogos na aprendizagem do desenho. Seguimos um roteiro de atividades na sala de aula que objetivaram:

- a) Estimular as observações do trajeto que os alunos fazem de casa à escola, comentando sobre as rotas e os pontos de referências que eles veem no caminho e debater sobre os problemas e obstáculos que se apresentam nesse percurso;
- b) Realizar sequências de desenho como um jogo, pelo prazer de desenhar, da imersão do ato expressivo à ação do desenho, a fim de desenvolver habilidades do desenho, de modo a inserir mais a ludicidade no fazer do desenho, com dinâmicas que possibilitam o desenvolvimento de atitudes que levem a uma mudança na forma de desenhar, incrementando o interesse pelo estudo do desenho. Realizada essa sequência de estudos, foram produzidos os desenhos dos mapas dos jogos;
- c) Dar visibilidade à valorização do professor no processo de ensino do desenho mediando e provocando situações de ampliação do repertório visual, de habilidades e atitudes que estimulem as estruturas formais e conceituais dos alunos.

Resumindo, esta abordagem se baseia nas análises de duas experiências de ensino do desenho, realizadas através de uma pesquisa-ação para resolver o problema de como motivar os discentes à aprendizagem do desenho em sala de aula a partir das dinâmicas constantes na construção de um jogo de tabuleiro, buscando uma aproximação entre o jogo e suas dinâmicas com o ensino do desenho.

CAPÍTULO 1 – BRINCANDO COM O JOGO DO DESENHO

1.1 REFLEXÕES INICIAIS

Em *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação* (2002), Walter Benjamin publica vários ensaios, entre eles, *O brinquedo e os jogos*, no qual tecê “observações marginais” sobre a obra de Karl Grober, *Brinquedos infantis de velhos tempos, uma história do brinquedo*, publicado em 1928. Benjamim exalta que o mérito do autor é ter mostrado de maneira concludente que o brinquedo é condicionado pela cultura econômica e, muito em especial, pela cultura técnica das coletividades. Sendo o brinquedo, então, uma criação da coletividade de adultos e crianças. O brincar, assim também tem sido visto em demasia a partir da perspectiva do adulto, exclusivamente sob o ponto de vista da imitação.

Antes do jogo com objetos inanimados, como bolas, tacos, bastões e arcos, entre outros, o ser humano já realizava gestos lúdicos, primários, já tem vivenciado, desde muito cedo, a experiência com ritmos primordiais como a imitação que, para Benjamim (2002), merece um estudo:

Um tal estudo teria, por fim, de examinar a grande lei que, acima de todas as regras e ritmos particulares, rege a totalidade do mundo dos jogos: a lei da repetição. Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; nada a torna mais feliz do que o “mais uma vez” (BENJAMIM, 2002, p. 100).

Mesmo quando são bebês, como observou Benjamin (2002), as crianças veem o jogo de esconder objetos com uma fascinação interminável, e que esta brincadeira continua a provocar “divertimento”, mesmo depois de quando estão mais velhos:

A obscura compulsão por repetição não é aqui no jogo menos poderosa, menos manhosa do que o impulso sexual no amor. E não foi por acaso que Freud acreditou ter descoberto um ‘além do princípio do prazer’ nessa compulsão. E, de fato, toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno, restabelecimento da situação primordial da qual ela tomou o impulso inicial (BENJAMIN, 2002, p. 101).

O impulso inicial, o segredo do desejo que fascina o homem a buscar repeti-lo sempre. Esta busca eterna pela repetição de uma sensação primária, de uma sensação ou sentimento que desperta uma nova emoção, às vezes inexplicável, mas que provoca o desejo de tê-la novamente. No jogo, esta repetição cria o hábito de se querer jogar novamente, sendo uma motivação a continuar jogando.

Es liesse sich alles trefflich schlichen. Könt mann die Dinge Zweimal verrichten. [Tudo à perfeição talvez se aplaunasse. Se uma segunda chance nos restasse]. A criança age segundo esta pequena sentença de Goethe. Para ela, porém, não bastam duas vezes, mas sim sempre de novo, centenas e milhares de vezes. Não se trata apenas de um caminho para assenhorear-se de terríveis experiências primordiais mediante o embotamento, conjuro malicioso ou parodia, mas também de saborear, sempre de novo e da maneira mais intensa, os triunfos e as vitórias. O adulto, ao narrar uma experiência, alivia seu coração dos horrores, goza duplamente uma felicidade. A criança volta a criar para si todo o afeto vivido, começa mais uma vez do início. Talvez resida aqui a mais profunda raiz para o duplo sentido dos “jogos” alemães: repetir o mesmo seria o elemento verdadeiramente comum. A essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito (BENJAMIM, 2002, p. 101).

Benjamim (2002, p. 102) argumenta ainda que:

Pois é jogo, e nada mais, que dá à luz todo hábito. Comer, dormir, vestir-se, lavar-se devem ser inculcados no pequeno irrequieto de maneira lúdica, com o acompanhamento do ritmo de versinhos. O hábito entra na vida como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final de nossa primeira felicidade, de nosso primeiro terror, eis o que são os hábitos. Acompanhados da infância a velhice com o mesmo fascínio.

Os jogos contemporâneos são um reflexo desses gestos lúdicos; um brinquedo produzido por uma coletividade com os recursos tecnológicos, mas que mantém seus hábitos, procurando repetir e se motivar em busca do prazer inicial e da essência das suas primeiras alegrias. Por isto jogam de novo e de novo.

Desenhar também é um hábito, uma brincadeira, uma forma de diversão da criança. Um divertimento que não tem hora para começar ou para terminar, que também pode ser abandonado por um pequeno ou longo período, sendo trocado por outros tipos de divertimento.

O Desenho é uma arte exigente, apesar de ela ser fruto da união da criatividade e da liberdade. Mas é também uma filha da disciplina, e esta está sempre presente na obra de arte, mesmo que, por vezes, de forma não organizada ou mesmo planejada. A disciplina é um dos aglutinantes da massa formativa de uma obra, e na busca por inovação, aprimoramento e experimentação é que as técnicas são desenvolvidas. Criadas, às vezes metódicamente e outras ao acaso, mas nas diferentes concepções artísticas muitas vezes a organização dos elementos são sequenciados, frutos de uma prática que organiza um caminho, repetido ou recriado à medida que é refeito, às vezes subjetivo na mente dos artistas ou na manipulação dos materiais.

A criança desenha “para se divertir. O desenho é para ela um jogo como qualquer outro e se intercala entre eles”, descreve Henri Luquet (1969, p. 13), filósofo francês, além de

um apaixonado pelo “jogo” que as crianças praticam espontaneamente ao desenhar. O autor assim inicia o Capítulo I do seu livro *O Desenho Infantil*, publicado pela primeira vez em 1927, ou seja, 14 anos depois de *Os Desenhos de uma Criança*, de 1913:

Convém notar que é um jogo tranquilo que não exige companheiro e ao qual se pode dedicar em casa tão comodamente como ao ar livre. Por consequência, o desenho será praticado com predileção pelas crianças de temperamento relativamente calmo e por todas as crianças em momentos de solidão quando as circunstâncias não permitem os jogos ao ar livre, quando estão fatigadas, ou simplesmente quando a necessidade de mudança as leva a divertir-se com outra coisa. De resto, esse jogo, como outros, apresenta para quem se dedica a ele um caráter de qualquer modo obcecante e que pode prolongar-se por muito tempo (LUQUET, 1969, p. 15).

A criança desenha para se divertir, não como um trabalho ou uma necessidade, mas uma finalidade sem fim, porém no tempo dedicado ao desenho no momento em que está desenhando. A criança leva isto muito a sério, assim como os jogadores de um jogo; mesmo sendo uma brincadeira, as regras do jogo devem ser seguidas seriamente. Além disso, desenhar influencia profundamente na personalidade das crianças. Por esta razão, Luquet (1969, p.16) conclui que “se a criança considera o desenho como um jogo e precisamente por essa razão, toma esse jogo a sério tanto como os outros”.

Chega-se a um ponto importante, encontram-se pontos de convergência entre os objetivos desta proposta de construir um jogo de tabuleiro que motive os alunos no desenvolvimento de suas atividades desenhistas, cujo percurso seja a narrativa visual provocado pelo uso de dinâmicas dos jogos na construção das imagens. Por isto, é preciso aprofundar um pouco mais nos conceitos de jogo, desenho e ensino em arte.

Desenho e jogo convergem em pontos de aproximação quando são compreendidos como brincadeira criativa, como espaço de ação de relaxamento mental, um descanso das coisas que causam cansaço como o trabalho, a rotina, a realização de coisas “sérias”, pois são entendidos como momentos dedicados ao prazer, às tensões suportáveis, à fantasia, a uma realização pessoal, a algo intrasferível, além também de uma prática coletiva saudável, socializante, uma troca de informações, sentimentos e até de conflitos, mas que mesmo que em muitos momentos exijam uma seriedade, é uma atividade lúdica que se realiza por um determinado período de tempo e espaço próprios.

Existem muitos pontos de convergência neste encontro, por serem ambos, os jogos e os desenhos, momentos de abstração do mundo cotidiano, espaços de ação que possibilitam aos que se propõem voluntariamente a realizá-los, a de viverem por um momento uma realidade desejada, mesmo que ilusória, permitida, mesmo que seja por pouco tempo.

Além disso, o jogo possibilita uma atividade interdisciplinar por proporcionar aprendizagens múltiplas e não lineares construídas na interatividade, durante o próprio jogo; uma experiência que se encerra em si mesma, mas que ao ser realizada produz uma auto representação e gera uma alteração de sentidos e percepções em quem a realiza, como também, a Arte, na sua produção de conhecimentos e significados.

1.2 SOBRE O DESENHO

A intenção de representação realista é uma característica cultural da Arte no mundo Ocidental, conforme observou Guimarães (1996) em sua dissertação de mestrado.

Levando-se em consideração as fases evolutivas de desenho defendidas por alguns teóricos como Lowenfeld (1977), fases estas que vão da garatuja à esquemática até a intenção realista, tem-se reforço no trabalho da Prof.^a Leda Guimarães (1996) da necessidade cultural das crianças e dos jovens de desenhar, buscando a intenção realista; mas muitos professores não veem ou não querem ver e criam muros entre os desejos de seus alunos e suas ideias sobre Arte.

Desenhar faz parte da infância, e só isso já justificaria sua importância no processo de ensino aprendizagem em qualquer cultura. O desenho é um caminho de autoconhecimento, não é só uma linguagem que expressa em linhas, texturas e manchas, o que vemos ou imaginamos, é uma forma de construção de conhecimento pessoal, é um momento, um espaço e um tempo pessoal, intransferível.

Neste trabalho de pesquisa buscou-se compreender como usar o desenho em sala de aula, de uma forma mais eficaz, contribuindo para a melhoria da aprendizagem com mais significado para os alunos, por compreender que desenhar faz parte da infância e tem seu espaço na vida dos jovens e adultos.

Partiu-se do conselho de Ariano Suassuna, quando diz que o importante não é ler muitos livros, mas o que ler, ler com paixão, pois hoje temos a disposição uma ampla bibliografia de autores que se dedicaram à compreensão do desenho e suas formas de representação e ensino, seja como Linguagem, Expressão ou Arte. Essas leituras nos provocaram novas inquietações, esclareceram muitos pontos que nos afligia e também nos trouxe novas dúvidas, com as quais esperamos ter lidado adequadamente.

O ensino do desenho na escola já foi objeto de pesquisa de vários intelectuais, como Herbert Read (1960), Viktor Lowenfeld (1970), Rudolf Arnheim (1980), Piaget entre outros. E no Brasil se destacam os trabalhos de Analice Dutra (2012) e Rosa Iavelberg (2017). Então,

para a compreensão de conceitos que fundamentam um aprendizado, buscamos em diferentes autores seu significado.

Para este estudo buscou-se em Piaget e em suas aprendizagens sobre o desenvolvimento cognitivo como a criação, a percepção e a representação de uma imagem podem ser uma base para compreender a construção de esquemas mentais (FERRARI, 2008). Nos estudos e pesquisas de Luquet (1969) sobre desenho, encontramos que a representação está ligada à construção do pensamento e sua capacidade de interpretar o mundo em um realismo visual.

Tem-se também em Vygotsky (*apud* MATUI, 1995), que o meio social também é responsável pela potencialização da aprendizagem pelo seu fator de interação social que proporciona um maior entendimento das coisas, e com a ajuda de um professor, esse novo conhecimento adquirido é maior.

Wallon (2008 *apud* OLEQUES, 2010) é outro autor com o qual dialogamos em sua defesa do afeto no ensino, da relação da emoção presente no processo de aprendizagem à relação entre os diferentes corpos que se comunicam na construção de palavras que carregam uma representação gráfica plena de conceitos que constituem o pensamento, além dos sentidos.

Ana Mae Barbosa, autora que é uma das maiores responsáveis pelo desenvolvimento da valorização da arte no sistema educacional brasileiro, na sua obra *Redesenhando o desenho: educadores, política e história* traz a importância do desenho para o centro das discussões sobre o ensino das Artes. Diz Barbosa (2015, p.12), “Longe de ser um assunto rotulado pelo vulgar e pretencioso já era, o desenho vem sendo estudado e frequentado pelo interesse de artistas e teóricos depois da pós-modernidade”. Essa sensível linguagem, o desenho, presente na vida de todos os estudantes, é resgatada por ela, abordando as metodologias aplicadas dos anos 20 aos anos 50 no Brasil e na América Latina.

Nascimento (2010), leitor atento, que busca em fontes primárias sua pesquisa sobre o Ensino do Desenho, nos mostra um Brasil que ainda não conhecemos e os protagonistas do Ensino no Brasil desde o início da república às primeiras décadas do século XX, com a implantação de políticas públicas de valorização do ensino do desenho na rede de ensino formal, de maneira mais organizada como também dos autores e teóricos presentes na história, como o trabalho de Theodoro Braga, Nereu Ramos, entre outros.

Iavelberg (2017) busca novas estratégias para o ensino do desenho, e vem se consolidando pela produção teórica sobre o desenho como uma autora que procura inserir e valorizar o desenho na cena pós-moderna do ensino da arte.

No campo da semiótica e do design, as pesquisas de Darras e Vasconcelos (2006) mostram que os signos, símbolos e as estilizações do desenho, tão presentes na contemporaneidade, têm uma importância na construção simbólica do mundo e devem ser mais estudadas pelos educadores.

Em Lowenfeld (1977), resgatam-se suas ideias sobre o desenvolvimento da imaginação criadora, a partir da ampliação do repertório visual, com a ampliação do uso de atividades temáticas na produção dos desenhos.

1.3 DIFERENTES PERSPECTIVAS

“Seja como for, em alguns dos seus muitos modos, eis o desenho, um conceito, uma ciência e um fazer que nos define”. Assim, Emília Ferreira¹ (2012, p.13-27), da Universidade Nova de Lisboa, encerra o texto do catálogo da exposição *A Ciência do Desenho*, Casa da Cerca – Centro de Artes Contemporânea, Almada.

Nesse conceito poético, pode-se interpretar que estão presentes a dupla conotação atribuída ao desenho de ser um complexo fenômeno, uma ciência, resultado de uma técnica, de diferentes procedimentos construídos historicamente; e uma ideia, um conceito, um pesar inteiro ao fazer, uma ação da mente, um intuito carregado de intenções e sentimentos humanos. O equilíbrio entre estas ou as formas de ver o desenho está presente no pensamento de Emília Ferreira.

Guimarães (1996) apresenta a definição de Gombrich (1986) para a arte, mas pode-se incluir o desenho neste mesmo contexto, sendo ele, o desenho, uma vertente da arte. “A arte tem história porque resulta do paulatino aprimoramento de modelos (*schematas* da tradição) através de contínuas tentativas de ensaio e erro. Em outras palavras, a arte é um código compartilhado culturalmente” (p. 13).

E foram com conceitos construídos na linha do tempo histórico que se observaram variações nas definições. Os dicionários e encyclopédias brasileiras apresentam essas oscilações das divisões entre técnica e ideia.

Dantas (2007), em *O desenho na sala de aula*, organizou essas convergências de conceitos em quatro blocos sendo o desenho:

a) uma habilidade: desenhar é uma habilidade e como uma habilidade, pode ser ensinada e aprendida. É um meio de domínio de uma técnica, o que exige uma certa repetição

¹ Mestre e doutora em História da Arte Contemporânea, pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa.

de um mesmo exercício, como o desenvolvimento da coordenação motora, útil em desenhos que precisam de uma mão treinada, que possibilite ao artista controle nos seus traços. Também a prática de determinados desenhos, como no estudo da anatomia, perspectiva e proporção, na representação da figura humana, conduz à obediência a regras que foram construídas e se mostraram eficazes.

b) um pensamento: desenhar é uma ideia representada visualmente, é a representação da ideia. O desenho torna visível a ideia, pode ter uma forma conhecida ou ser uma abstração.

c) uma linguagem: o desenho sendo uma criação de símbolos, códigos com formas e conteúdos compartilhados por um grupo, às vezes compreensíveis, outras experimentais, oníricas. É uma linguagem própria, composta de vários elementos visuais de natureza útil, científica e técnica.

d) uma arte autônoma: desenhar é uma forma de beleza em si mesmo, uma criação artística, uma manifestação da imaginação e da inteligência, da criatividade humana. É um reflexo da individualidade, além de algo que gera prazer e alegria.

Também contribuindo para a ideia do que é desenho (s), Isoda (2013) refletiu a partir da etimologia da palavra desenho, em diferentes idiomas, que segundo o autor fornece conceitos essenciais e estruturais tanto para o entendimento quanto à prática do desenho.

Isoda (2013) chega à dupla conotação da palavra e origem no Renascimento, do italiano *disegno*, ao mesmo tempo representação gráfica (risco, traçado, raciocínio materializado no papel) em um procedimento mental (*ideazione*, desígnio, intenção, propósito).

Esse pensamento está presente nos textos de Vasari (*apud* GUIMARÃES, 1996, p. 41):

Relembremos aqui que Vasari, no Quattrocento, unifica o discurso das artes com o desenho e lhe impõe um duplo sentido: desenho enquanto articulação do pensamento e desenho que torna visível a ideia. Desenho manifestação concreta e manifestação do espírito: o espírito vê com a mão; o olhar da mão exprime o espírito.

Isoda (2013) arrisca uma simplificação por entender que outros autores também assim fizeram em suas conceptualizações. E então, na palavra desenho ele vê a distinção em que a ação é naturalmente complexa e inviavelmente envolve procedimentos mentais e materiais, coincidindo com a dupla conotação presente no original italiano. Para o autor o desenho “é uma linguagem técnica (fazer algo físico, traçar, rabiscar graficamente, grifo nosso), mas também uma maneira de pensar, de ver, de entender, de projetar, de idear, de executar, de divagar, de dialogar” (p. 25).

Giangregorio (2001 *apud* VASCONCELOS; ELIAS, 2006, p.2) reforçam esse entendimento expressando que:

O desenho cumpre assim as suas diversas funções: um fenômeno de pensar e de expressão do pensamento; um estimulante a criatividade; um instrumento de comunicação de ideias; um processo de conhecimento do próprio (desenho) e lugar de expressão de subjetividade; um percurso evolutivo, a formatividade. A formatividade significa destacar atenção da estética contemplação do resultado final para a dinâmica da evolução do processo.

Guimarães (1996) também comprehende o desenho com essa duplidade conceitual. Segundo ela, Vilanova Artigas (1975, p. 10) atribui a origem da disjunção conceitual do desenho ao aparecimento da máquina de um lado e do pensamento romântico de outro. A oposição irredutível entre arte e a indústria nascente explica-se pelo ideário dessas correntes, os quais acreditavam no caráter inspirador da contemplação estética. E afirmava: se a máquina substituiu o homem no trabalho, também o substitui na criação artística.

Continuando, a autora aponta que as polêmicas entre a indústria (homem e máquina), hoje, reforçadas pela revolução eletrônica, ainda assustam e dividem artistas, professores e teóricos que herdaram o discurso romântico de meados do século XIX. As ideias de John Ruskin contra a máquina contribuíram muito para criar esta distância entre a técnica e a criação, como se uma não fosse intimamente aliada à outra, tanto na sua base semântica, como na prática efetiva da criação. Para ele, só no artesanato, enquanto, remanescente medieval, estaria a salvação. Neste caminho, Guimarães conclui:

Esse Romantismo afetou sobremaneira ideias na educação e especificamente na educação artística, onde a questão da expressão foi enaltevida em detrimento de uma aprendizagem técnica. A técnica passou a ser sinônimo da não liberdade de expressão e limitadora da criação. Projetando referências históricas nas definições do desenho, Vilanova Artigas situa como a grande dicotomia legada à atualidade a oposição entre arte e técnica, da qual podemos extrair vários pares dicotômicos, tais como: razão versus emoção, mental versus sensorial, interno versus externo e ideal versus natural (GUIMARÃES, 1996, p. 44).

Desse modo, observa-se que a definição de desenho sofreu, com o tempo, influências por diversos fatores, buscando caminhos e narrativas.

Historicamente o desenho foi adquirindo diferentes funções em relação à formação da cultura humana. Destaca-se o posicionamento da artista, gravurista e professora, Fayga Ostrower (2004), que descreve três atitudes básicas que os artistas de forma coletiva ou individual selecionam ao representar os aspectos significativos nos conteúdos expressivos de

suas obras. A autora as chamou de correntes estilísticas básicas: naturalismo, idealismo e expressionismo.

Naturalismo – o artista busca copiar a aparência da natureza de forma objetiva que o espectador identifique sua descrição ou emoção. Idealismo – o artista recria a natureza, valoriza sua individualidade e a criação de uma composição com atmosfera e geometrização das formas consideradas ideais. Expressionismo – o artista expressa sua emoção diante da natureza sem respeito à forma. Ela busca representar seus estados da alma (OSTROWER, 2004, p. 312).

Essas correntes se entrelaçam na linha do tempo e, às vezes, determinadas obras apresentam características comuns as três ou duas, ou mais especificamente a uma delas; o importante é observar que os artistas se apropriam delas na idealização e construção de suas obras em diferentes épocas, de acordo com seus conceitos sobre arte, com os fatos e o contexto em que o trabalho foi produzido, e de acordo com as formas plásticas escolhidas para a composição e dos materiais utilizados que dão visibilidade a estas mesmas obras.

Vasconcelos (2015, p. 27) sintetiza:

Mas, um desenho nunca é o que ele representa, pois há todo um processo de transfiguração, do abstrato ao concreto, pensar, fazer, uma dualidade sempre em conflito, se manifestando neste filho da ação, sendo pensamento, ele se torna gesto e, por isso, se concretiza visível.

Desenhar como fenômeno material, implica no conhecimento de técnicas:

- 1) Proporção, perspectiva, anatomia, luz e sombra, desenho arquitetônico, etc.
- 2) No uso de material que produzem o sinal gráfico (lápis, caneta tinta, pena, pincel, estilete etc.).
- 3) Nos suportes e superfícies e suas propriedades físicas (papel, parede, tela, madeira, textura, etc.) hoje além de materiais que possibilitam a visibilidade pelo acúmulo de resíduos de outros materiais, como no caso do grafite sobre papel, muitos artistas também desenham, sem o acúmulo de matéria. Há artistas que desenham na água, com fios moldando linhas por reações químicas, usando luz e fotografando outros artistas do campo do efêmero. Além, é claro, dos desenhos feitos nos programas gráficos de computadores e exibidos nos monitores.

Buscando compreender a materialidade das imagens, artistas e técnicos desenvolveram a ideia do alfabetismo visual, ou o estudo dos elementos básicos do desenho. Segundo Isoda (2013, p. 36), “desde o ano 300 a.C., Euclides já descrevia os elementos da geometria. No Livro I, ele já define os conceitos de ponto, linhas, linha reta, superfície plana, ângulos, círculo, entre outros”. Depois, Albert, em seu tratado da pintura, também aborda o assunto e,

na modernidade, temos os estudos de Donis A. Dondis em sua *Sintaxe da linguagem visual* e, nesse mesmo patamar, *Princípios de forma e desenho* de Wucius Wong.

Por outro lado, Macfarlane (2007 *apud* VASCONCELOS, 2016) aponta que uma cultura de pesquisa exige de professores de desenho um nível alto de aspectos teóricos. O desenho, que sempre foi considerado uma atividade fundamental no processo de pensamento, sempre presente na vida dos professores, manteve-se por um tempo, subordinado a outras áreas como pintura, escultura e arquitetura e, na contemporaneidade, assume uma ação e afirmação intelectual, tornando-se o meio escolhido, tal como a escrita, para expressar a arte como ideia. O ecletismo do desenho é observado em obras de caráter clássico (desenho figurativo, gestual, abstrato, geométrico). Também é integrado em multilinguagens (instalações, multimídia, jogos, animações, *net art* etc.). E está presente em várias manifestações do mundo da arte, como design, ilustração, publicidade, histórias em quadrinhos, arquitetura, moda entre outros.

No que se refere ao desenho infantil, Miranda (2006, p. 41), “Thomas e Silk (1990, p. 27) propõem quatro vertentes ligadas a períodos históricos diferentes [...]. São elas: a desenvolvimentista, a clínico-projetiva, a artística e a processual”.

Miranda (2006) descreve essas vertentes da seguinte maneira:

Abordagem Desenvolvimentista (entre 1885 e 1920): os estudos forneceram as primeiras bases para a classificação do desenho infantil em estágios sequenciais. O pressuposto era que o desenho progride em estágios sequenciais comparáveis do desenvolvimento [...]. Abordagem Clínico-projetiva: as ideias de Luquet contribuíram para discussões entre educadores, filósofos e psicólogos. Grande parte dos pesquisadores da época relaciona os estágios de desenvolvimento do desenho com a capacidade de desenvolvimento intelectual [...]. Abordagem artística: através de Arnheim (1954-1984), o desenho passou a ser visto como uma atividade única do ser humano, construído através de uma lógica própria, podendo ser estudado dentro do seu próprio território e assim passando a ser compreendido como uma linguagem natural e primeira do ser humano [...]. Abordagem processual: ou seja, o processo de desenho infantil, vem sendo estudado de forma mais enfática desde a década de 70, demonstrando que os procedimentos adotados pela criança durante o desenho poderiam influenciar decisivamente o resultado final [...] (MIRANDA, 2006, p. 41-46).

Arnheim (1980), psicólogo alemão, forneceu argumentos para a aplicação da percepção gestaltiana da arte nos desenhos infantis, propondo a utilização de conceitos da linguagem da arte relacionada com a percepção visual, baseada em um alfabetismo visual, no qual a obra de arte seria realmente o que se estava vendo, ou seja, o pensamento visual materializado. Segundo o autor, o que é importante na construção de uma imagem de um objeto são os padrões dos artistas e o propósito do trabalho. O processo artístico é uma procura por

características formais de representar um objeto, uma síntese, uma equivalência à representação da percepção original do objeto. O autor afirma que os desenhos de crianças são soluções bem-sucedidas para problemas visuais, e que só aparecem esquisitos quando comparados com o critério de representação naturalista do ocidente.

Segundo Guimarães (1996, p. 50) “Arnhein defende que as crianças desenham de forma diferente dos adultos não porque existe falta de habilidade motora, mas porque usam de conceitos universais, ao invés de particulares”.

Coutinho (1998 *apud* MIRANDA, 2006) buscou levar em consideração a sequência de construção das partes como unidades semânticas, providas de sentido, e não apenas com dispositivos gráficos.

Para Freeman (1977 *apud* MIRANDA, 2006), a criança sabe o que fazer, mas tem dificuldades em fazê-lo. Então, para o autor, a questão está na translação do conhecimento da criança, e que toda translação requer e necessita um programa de ações.

Pillar (2012) ressalta que os estudos procedentes sobre o desenvolvimento gráfico plástico (Lowenfeld, Arnhein, Kellogg, Read e Schaeter-Simmerm) mostram o processo da criança através das mudanças que acontecem em seus produtos, sem, entretanto, explicarem o que as leva a alterar suas representações. Já as investigações de Luquet, Piaget, Gardner, Freeman, Goodwin, Brent e Marjorie Wilson são uma abordagem construtivista ao analisarem o desenho da criança como objeto de conhecimento que, para comprehendê-lo, a criança constrói hipóteses na sua interação com o objeto.

Pillar (2012) comprehende o desenho como sendo o trabalho gráfico da criança que não é resultado de uma cópia, mas da construção e da interpretação que ela faz dos objetos em um contexto sociocultural e em uma época. Para a autora, podem ser distinguidos 4 (quatro) modos principais de conceber a relação entre sujeito e objeto do conhecimento.

“Em primeiro lugar, pode-se considerar que o sujeito é modelado pelo meio, de fora para dentro, ou seja, que o conhecimento se imprime nele, através de hábitos adquiridos, sem nenhuma atividade organizadora por parte do sujeito” (PILLAR, 2012, p. 44). O sujeito apreende pela experiência, pela sua exposição a certas situações, em função de sua inteligência, registra os elementos dispersos que vão se associar para formar conhecimento.

Na linguagem gráfico-plástica, esta teoria concebe o desenho, a partir do nível da rabiscção, como um código a ser introjetado pelo sujeito. A aprendizagem do desenho é vista, pois, como um exercício de cópia puramente mecânico, em que o sujeito apenas registra graficamente o que observa sem interpretar. Aqui estariam os modelos para a criança desenhar com o propósito de realizar uma cópia fiel (PILLAR, 2012, p. 44).

Essa concepção se vincula normalmente ao ensino tradicional. Posteriormente, observa-se que novos estudos, reorganizam esta concepção de aquisição de conhecimento como a teoria da formatividade de Pareyson.

Em segundo lugar, pode-se explicar “a aquisição de conhecimentos como algo inerente à criança: ela nasce com potencialidades e resta-lhe desenvolve-las. Tal concepção crê que a construção de conhecimentos independente do meio” (PILLAR, 2012, p. 44).

Nessa concepção percebe-se a defesa ao desenvolvimento da criatividade como fonte principal do ensino da arte infantil.

Desses pressupostos compartilha a abordagem gráfico-plástica que concebe o desenho como algo que depende só do sujeito: ele desenha o que sente, o que pensa, o que conhece do objeto e não o que vê. Aqui poderíamos citar a teoria da livre expressão, a qual postula que a criança para se expressar tem tudo dentro de si. Os autores representativos são Lowenfeld, Read e Arno Stern (PILLAR, 2012, p. 44).

Em terceiro lugar, tem-se que “a construção de conhecimentos pode ser explicada como proveniente da percepção de tonalidades estruturadas, desde o início do ato perceptivo, sob uma “forma”. Deste modo, tudo o que a criança aprende passou pela percepção, pelos sentidos” (PILLAR, 2012, p. 45).

A representação e o desenho da criança são uma invenção de configurações estruturais globais; uma Gestalt proveniente dos conceitos perceptivos com características significativas do modelo; uma síntese visual da forma, ideias defendidas por autores como Arnhein e Kellogg, entre outros.

Em quarto lugar, Pillar (2012) concebe o modo de se conceber conhecimento através do fruto da iniciação da criança com o objeto. O conhecimento é então uma construção continua do sujeito na interação com o objeto. Segundo a teoria construtivista ou interacionista, o que o sujeito percebe em relação ao objeto depende dos esquemas mentais que ele possui naquele momento, os quais indicam um modo de ver.

Dentro desse enfoque, na linguagem gráfico-plástica, a criança não nasce sabendo desenhar, com o dom para o desenho, mas constrói o seu conhecimento acerca desta linguagem através da sua atividade com este objeto de conhecimento. Assim, a criança não desenha o que vê nos objetos, mas o que suas estruturas mentais lhe possibilitam que veja, e mais, em lugar de encontrar o mundo diretamente, a criança o interpreta. Dessa forma, o conhecimento não resulta da relação direta da criança com os objetos, mas da sua interpretação e representação. A criança é sujeito do seu processo, ela aprende a desenhar na sua interação com o desenho, o que lhe propicia construir hipóteses acerca da natureza e função desse sistema. Para tal, a criança produz e interpreta desenhos, seus e dos outros. Nesta linha teórica, encontram-se Luquet, Piaget, Gardner, Freman, Goodnow, Brent e Marjorie Wilson (PILLAR, 2012, p. 48).

Além desses estudos, Pillar também cita autores contemporâneos como Bernard Darras, Anna Kinder, Bruno Duborgel, Karmilof-Smith e Dianan Korzenik. Destaca-se aqui o trabalho de Bernard Darras (1996), que estuda desenhos de adultos, adolescentes e crianças sem desvalorizar nenhum deles, buscando características visuais semelhantes, com esquemas simples, mas estáveis e que parecem seguir as mesmas regras básicas da representação pictórica.

Miranda (1998, p. 40) explica que:

Darras (1998-2000) trabalha com fundamentos da Semiótica e da Psicologia Cognitiva, afirmando que produzir esquemas gráficos exige um referente mental e um esforço cognitivo diferentes daqueles necessários para representar graficamente objetos em sua singularidade de existência e na particularidade sensível visual da percepção do artista.

Segundo Darras (1996), a criação de imagens passa por uma fase de democratização com a ajuda da multimídia e do consenso doméstico das tecnologias audiovisuais, que permitem a horizontalização da produção de esquemas.

Pillar (2012, p. 51) observa que Darras “procura identificar o surgimento e a constituição da imagem inicial, bem como sua organização espacial no processo de realização do desenho. O autor destaca as influências da semiótica peirceana, da teoria sistêmica, das ciências cognitivas e do construtivismo”.

La Pastina e Duarte (2008) assim se referem a Darras:

Os esquemas de desenho que se repetem (muitas vezes por toda a vida) são chamados por Darras de “iconotipos”. “Iconotipos são os esquemas do nível de base que se distinguem por sua precocidade, sua centralidade (prototípicas), seu vigor, a frequência de sua utilização, e sua resistência de duração” (DARRAS, 2003 *apud* LA PASTINA; DUARTE, 2008, p. 13).

Sobre as pesquisas de Darras, La Pastina e Duarte (2008, p. 120) assim analisam:

A repetição destes esquemas através da infância leva a uma “memória procedural” (de procedimento) responsável pela automatização da produção dos iconotipos. O adulto, portanto, tem uma memória gráfico-motora armazenada, que foi constituída na infância. Darras mostra que na reprodução de iconotipos, o pensamento visual não é ativado. O que é ativado no momento em que se desenha um iconotipo é uma memória de procedimento, mais do que uma memória visual. Quando um adulto é convidado a desenhar, ele automaticamente repete seus iconotipos infantis. É também com esses esquemas simples e repetitivos que o adulto brinca com as crianças e se comunica com elas por meio do desenho.

E concluem que:

Portanto, podemos neste momento distinguir dois tipos de memórias usadas para desenhar: a memória procedural gráfico-motora que resulta de um automatismo gráfico, isto é, da repetição constante de um mesmo desenho; e a memória visual que ativa imagens mentais do objeto real (LA PASTINA; DUARTE, 2008, p. 120).

Dos autores brasileiros, Pillar (2012) menciona os trabalhos de Rosa Iavelberg, Maria Lúcia Batezat Duarte, Rejane Coutinho, Leda Guimarães, César Cola, Miriam Celeste, Edith Derdik, Márcia Gobbi, Maria Isabel Leite e Sandra Richter. A maioria dos autores citados nestes trabalhos será comentada mais detalhadamente à medida que o vamos desenvolvendo ele.

Sendo assim, inicialmente ressalta-se que Rosa Iavelberg (2006) vem estudando o desenho da criança como uma linguagem, “um objeto simbólico e cultural, expressivo e construtivo, individuado e influenciado pela cultura. E, ainda, o desenho que todos podem aprender a realizar com orientação didática adequada” (IAVELBERG, 2006, p. 11).

De acordo com Pillar (2012), no livro de Rosa Iavelberg (2006), *O desenho cultivado da criança*, a autora discute o desenho cultivado, aquele que considera as influências das culturas, por conceber o desenho como linguagem e a relação da criança com ele como criação, em que cultura e construção pessoal se entrelaçam.

Diante das visões apresentadas, observa-se a pluralidade de pensamento, a diversidade em classificar e categorizar determinado assunto que não é uma unanimidade. Por isto, tem-se mais de uma vertente que varia conforme os conceitos dos diferentes estudiosos. Estas diferentes concepções organizadas mostram um parâmetro geral da questão, que norteia e define como os professores realizam seu trabalho em sala de aula no ensino do desenho.

No Quadro 1 traz-se uma síntese da compreensão de alguns autores a respeito das fases ou a sequência do aprendizado em desenho.

1.4 AS FASES DO DESENHO

Quadro 1 – Compreensão de alguns autores sobre as fases ou a sequência do aprendizado em desenho.

LUQUET (1913)	LOWENFELD (1947)	KELLOGGS	IAVELBERG (2017)
Realismo fortuito: Ocorre por volta dos dois anos e corresponde à representação não fiel do objeto. Nesse sentido, somente após sua realização a criança tem a consciência que seu desenho poderá representar um objeto.	Garatuja/ garatuja nomeada (2 a 4 anos) primeiros rabiscos desordenados são simplesmente registros de atividade cenestésica agradável, não tentativas de retratar o mundo visual, após seis meses de rabiscos, marcas são mais ordenadas como as crianças tornam-se mais entretido. Logo eles começam a nomear rabiscos, um marco importante no desenvolvimento. Primórdios da autoexpressão.	Rabiscos básicos/ modelos de implantação Diagrama emergente e diagrama Formas – dois diagramas combinados Desenhos – mandala radial Pictóricos – sóis, pessoas, animais, vegetação, habitações, transportes.	Ação: A criança está interessada em realizar movimentos e ver o que faz enquanto desenha. O desenho para ela é ação (física e reflexiva) que produz algo para ser visto. Inicialmente é o gesto, que pouco a pouco é coordenado com o olhar e o equilíbrio do corpo todo.
Realismo fracassado: Ocorre com crianças entre três e quatro anos, quando essa manifesta a pretensão da representação da realidade, “tendo descoberto a identidade real do objeto, a criança procura reproduzir esta forma”.	Fase pré-esquemática: (4 a 7 anos) Criação consciente primeiro de forma que ocorre em torno de três anos de idade e proporciona um registro tangível do processo de pensamento da criança. A primeira tentativa de representação é uma pessoa, geralmente como círculo para a cabeça e duas linhas verticais para as pernas.		Imaginação 1: Progressivamente os rabiscos são transformados em figuras, sóis, peixes, bolas, que constituem símbolos. Neste momento conceitual, para a criança, desenhar significa produzir uma série de coisas que ela enumera como objetos desenháveis. Tais coisas, no início, são desenhadas separadamente na superfície, desarticuladas entre si, justapostas.
Realismo intelectual: Ocorre quando a criança desenha o máximo que entende sobre os elementos representados. “A criança desenha do objeto não aquilo que vê, mas aquilo que sabe”.	Fase esquemática: (7 a 9 anos) A criança chega a um “esquema, uma maneira definitiva de retratar um objeto, embora possa ser modificado quando ele precisa retratar alguma coisa importante”. O esquema representa o conhecimento ativo da criança sobre o assunto. Nesta fase, não há ordem definida nas relações espaciais: tudo fica na linha de base.	Modelos sociais e empobrecimento da arte infantil	Imaginação 2: Aos poucos, o desenhista articula esses símbolos em imagens narrativas. Neste momento do desenho, por exemplo, alguém pode estar dentro de um avião ou de uma casa. A criança agora pensa que pode desenhar o que quiser e que muitas coisas podem aparecer nos seus desenhos. Coisas que existem e coisas que não existem. Para representar o espaço, a criança usa a transparência, o plano deitado e o rebatimento.
	Pseudonaturalismo: A idade da turma (9 a 12 anos).		
Realismo visual: Realismo visual consiste em figurar no desenho somente os caracteres do	Realismo: (12 a 14 anos) este realismo crescente rechaça totalmente uma generalização dos objetos e figuras. Para o		Apropriação: A este conjunto de transformações ocorridas no desenho, que passam a caracterizá-lo neste momento,

modelo que se pode perceber do ponto de vista escolhido.	autor, uma criança que siga pensando em generalização é intelectualmente incapaz de entrar no mundo visual, no qual se reconhecem as diferenças individuais.		nomeamos desenho de apropriação, pelo grande desejo que os desenhistas têm de se apropriarem das regularidades dos códigos da linguagem e de seu sistema aberto de simbolização. Neste momento conceitual a ação educativa e a mediação cultural dos professores são importantíssimas.
	Arte adolescente: (14 anos em diante) período de decisão		Proposição: Cada artista tem consciência de que o desenho pode expressar o que quiser: sentimentos, ideias, eventos, e ainda apresentar-se em diversas modalidades (bidimensional, tridimensional, virtual). Cada desenhista funciona de modo muito semelhante a um produtor adulto de arte e isso significa o fim do processo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

A diversidade de opiniões dos autores demonstra que o assunto é muito complexo e exige estudos continuados: existe um componente biológico que deve ser levado em consideração, tem certos procedimentos técnicos de desenho que uma criança de 2 anos não tem capacidade cognitiva e habilidade motora para realizar, como também não se pode aceitar mais atualmente que existe uma linearidade universal ou por idade para o desenvolvimento do desenho nas crianças, a influência da cultura e das oportunidades de onde se encontra o sujeito já é algo comprovado por muitos dos teóricos.

Porém, como uma das propostas foi aplicada em alunos de 9 a 11 anos, torna-se importante ver a teoria mais aprofundada de Lowenfeld (*apud* GUIMARÃES, 1996, p. 58), que analisou assim esta fase chamada de idade da turma.

A quarta etapa aparece com a idade da “turma” (9 a 11 anos), passando pela crise da adolescência, e se configura com a iniciação do realismo. O autor explica que o termo realismo vai ser usado sempre que se intente representar a realidade como conceito visual. Isto implica num esforço para conseguir efeitos que se produzem na natureza: movimentos, luz, atmosfera, etc. ocorre a mudança da simples expressão simbólica para a outra mais real. As características formais da idade da “turma” aparecem no abandono das linhas geométricas (esquemas), na ênfase dada às roupas, diferenciando-se meninos e meninas, no abandono da linha de base, nas superposições, nas descobertas do plano, no abandono da cor objetiva tornando-se mais emocional e no desejo consciente das primeiras tentativas de decoração. Um pouco mais tarde estas características acentuam-se com a crise da adolescência e a iniciação do realismo.

Os modelos adquiridos na infância podem permanecer inalterados e repetir-se pela vida afora. Por este motivo são chamados de desenhos ou imagens “estereotipados”. São as mesmas imagens a que o adulto vai recorrer quando solicitado a desenhar, morrendo de vergonha de produzir o “desenho de criança” (GUIMARÃES, 1996, p. 75).

Um dos objetivos deste trabalho é exatamente fazer com que muitos alunos consigam superar essa fase através das dinâmicas constantes no trabalho da construção dos mapas do jogo de tabuleiro, dando autonomia para que os alunos desenvolvam sua capacidade criativa no desenvolvimento do seu grafismo pessoal.

Iavelberg (2013) acrescenta outra denominação para essa questão. A autora não acredita em fases relacionadas à idade, mas às competências que são adquiridas pelos alunos como fatores de evolução, competências que vão progressivamente desenvolver o conhecimento técnico e o fazer expressivo caminhar lado a lado e as fases vão mudando de acordo com a mudança conceitual que a criança tem do seu desenho, à medida que ela entende, conceitua o desenho e o este se transforma. Em sua concepção de desenho cultivado, a autora aponta que os momentos conceituais de mudanças são definidos por: da Ação, a Imaginação I e II, e Apropriação. Cada momento conceitual do desenho requer orientações didáticas próprias. A falta de orientação é que leva ao bloqueio. É um pedido de socorro das crianças a alguém que lhes ensine.

Para isso, Iavelberg (2013) propõe várias atividades. A documentação dos trabalhos dos alunos é importante para que seja possível que os alunos percebam como mudam e se transformam os desenhos que realizaram. Também propõe o uso de cadernos de desenho pessoais, os *Sketch Books*, tão comuns aos artistas gráficos, e hoje uma febre entre a juventude, a variação de meios e suportes, como desenham com argila, guache ou trabalham com recortes de papel; o uso da fotografia e o desenho de observação também presente como linguagens que dialogam com o desenho, e o uso de desenhos de artistas como ponto de partida, para que os alunos busquem novas soluções de estrutura, composição, sem repetir as soluções apresentadas pelo artista.

Iavelberg (2013) apresenta outros caminhos muito pertinentes: “como a identidade artística vai se construindo aos poucos, o portfólio é um instrumento importante para compreender essa construção, porque valida a memória do conjunto da produção de cada aluno” (p. 37); e “a assiduidade nas tarefas de desenho aprimora o percurso do desenhista” (p. 38).

O fortalecimento do aluno no papel de desenhista pode ser importante. Essa ação do professor bastará para algumas crianças se desprenderem dos estereótipos. Mas, em geral, é preciso criar intervenções didáticas, como as de sugerir meios e suportes diferentes, oferecer imagens da Arte para a criança trabalhar a partir delas ou vincular seus desenhos às suas experiências (IAVELBERG, 2013, p. 39).

Iavelberg (2013, p.40) discorre ainda que: “se o aluno está distante do seu percurso de criação individual, a sua sombra de estereótipos, é preciso localizar formas de transformar o seu desenho estereotipado em desenho criativo e autoral”.

O contágio entre desenhistas na escola é natural. Uma criança começa a desenhar e a outra quer entrar no mesmo tema, forma, cor ou material escolhido, como quem entra em um jogo com outros participantes. Esse estado de coletivização de escolas e ações, que é frequente, não significa dependência. A situação favorece a aprendizagem porque a criança percebe diferenças entre as suas soluções e as dos colegas, e encontra saídas para os seus desenhos nos dos colegas enquanto observa, conversa, pede ajuda ou escuta os comentários sobre os desenhos que estão sendo feitos (IAVELBERG, 2013, p. 41).

Desenhar é um ato de comunicação. Ao ser realizada esta atividade em um ambiente como uma sala de aula, existe uma observação natural do trabalho uns dos outros, e esta socialização involuntária deve ser estimulada para uma forma de discussão coletiva em que eles possam trocar informações e observações com mais liberdade, sem medo de críticas, mas como um exercício de aprendizagem.

As atividades podem ser planejadas pelo professor para favorecer essa interação benéfica entre os pares, levando em consideração que delas deve decorrer a melhoria do desenho de cada criança, a expansão do repertório e o ganho de autonomia para desenhar (IAVELBERG, 2013, p. 42).

Respeitar também o contexto e as influências culturais do aluno, mesmo as mais simples, são atitudes que o professor deve adotar.

O desenho da criança se alimenta dos desenhos que ela vê em seu meio. Personagens de histórias em quadrinhos e desenhos animados, por exemplo, aparecem nos desenhos infantis porque suas tramas influenciam-na sobre temas a serem praticados (IAVELBERG, 2013, p. 43).

Iavelberg (2013) reconhece que o desenho é uma ação física e emocional que representa através de movimentos gráficos os pensamentos e sentimentos do desenhista, essa ação se desenvolve a partir da mediação do sujeito mais experiente, que oferece mecanismos, técnicas e conhecimento e informações.

Existem bastantes relatos de críticas a professores e estudantes que não tem domínio de conhecimentos básicos de desenho; críticas estas presentes nas publicações de Cox (2007), Iavelberg (2013) e Guimarães (1996). E esta realidade acaba provocando o desinteresse pelo desenho nos alunos, como expresso no artigo de Dominato Júnior (2012), docente do curso de Artes visuais da Unoeste, em que o autor se reporta à opinião de Iavelberg (2006), para também expressar seu posicionamento.

Iavelberg (2013, p. 1218) considera que:

Muitos alunos não sabem desenhar e os professores tendem a acreditar que esses alunos estão, por alguma razão, bloqueados pela insegurança ou submissão a padrões estéticos convencionados por adultos ou a sociedade, mas o que esses alunos estão querendo dizer é: “Eu não sei desenhar, professor e gostaria que o senhor/ você me ensinasse” é uma frase comum nas escolas, porém será que esses educadores sabem orientá-los nestas tarefas.

Para isso, muitos alunos que desejam aprender a desenhar, procuram fazer isso através da cópia, em casa, não na escola, pois lá a cópia é tão criticada e proibida pelos educadores da concepção da nova escola na pós-modernidade. Esta visão está mudando, em grande parte, graças aos pensamentos de Cox (2007), que se manifestou contra essa proibição pós-modernista.

Apesar dos receios dos adultos, muitas vezes as crianças realmente copiam desenhos, e minha opinião é a de que isso não lhes inibe necessariamente a criatividade. Afinal, os maiores artistas copiaram rotineiramente a obra dos grandes mestres que os antederam. Compreender como outros haviam conseguido um certo efeito não os impedi de progredir e tentar algo diferente. Contudo, você talvez esteja pensando, isso pode impedir os reles mortais de fazer o mesmo. Creio, porém, que, sem a experiência de copiar, esses reles mortais não apenas deixarão de progredir como, sobretudo, não irão muito longe artisticamente. Embora certamente eu não queira reduzir o desenho ao nível de cópia apenas, entendendo realmente que se possa usar a capacidade de copiar das crianças de modo positivo e construtivo. Ao desaprovarmos suas atividades de cópia talvez estejamos fechando a porta a uma forma benéfica de manter seu interesse no desenho e em ampliar seu conhecimento sobre as várias maneiras de desenhar as coisas. Longe de ter o efeito de sufocar a criatividade, copiar pode ser um meio de revelá-la (COX, 2007, p. 195).

Reforçando esses argumentos, a autora expõe que:

Como última observação os autores indicam que as fontes de imagens dos estudantes investigados raramente remontam à escola ou à aula de arte. Os autores concluem que não há nada de errado com o comportamento de cópia das crianças, ou com a influência das imagens sobre elas [...]. Por fim os autores salientam a necessidade de instrumentalizar a criança, a partir dos 8 ou 9 anos, a adquirir o maior número possível de programas de desenho (COX, 2007, p. 103).

Wilson e Wilson (1982 *apud* LA PASTINA, 2008, p.108) sugerem jogos para aumentar o número e a variedade de coisas para desenhar, incrementar as expressões faciais, tentar desenhar figuras em ação etc.. Defendem não a cópia, mas a reinterpretação de uma imagem, atitude inerente ao processo criativo, comum aos artistas.

Vasconcelos (2015) alerta que o modernismo se esqueceu do desenho para os estudantes adultos. É como se a atividade do desenho ficasse restrita à infância. A autora aponta que quanto mais se cresce, mais se acredita que não é mais necessário desenhar. E propõe que isso mude com atitudes que possam levar todos a desenhar. Alguns conselhos da autora para que se volte a desenhar são: não temer o risco, perder o medo, experimentar vários materiais; como desenhar na areia, no caderno, demore nos desenhos, não tenha pressa, desenhe sem objetivos, pois, desenhar é um ato terapêutico entre outros.

Como a proposta deste trabalho também foi realizada com adultos, esses conselhos foram levados em consideração.

Nas pesquisas de Darras (2004) divulgadas no Brasil, e também outras realizadas em parceria com Coutinho *et al.* (2008), com estudos e pesquisas sobre o processo do desenho infantil de memória de estudantes franceses e brasileiros, buscaram investigar e comparar através de resultados como os mesmos desenhos propostos e realizados entre estudantes de dois diferentes países apresentam a existência de um alto nível de atributos comuns compartilhados no processo de desenhar, independentemente da idade, gênero, diferenças culturais e características dos objetos.

Pesquisas realizadas por Darras (1996, 2004), inspirado na teoria da categorização de Eleanor Rosch (por exemplo, Rosch e Mervis, 1975), identificaram e definiram três tipos de categorização mental envolvido na produção gráfica. Esses são: esquemas de nível básico: os desenhos mais repetidos que compõem o estilo de desenho das crianças estilo (por exemplo, desenhos de uma casa, árvore, pássaro etc.). Esses esquemas são compostos usando atributos gráficos mais consensuais e semânticos, selecionados e organizados dentro da categoria cognitiva do objeto representado; esquemas de nível subordinado geram desenhos mais precisos e detalhados (por exemplo, desenhos de um castelo, um carvalho, uma águia etc.); ‘símiles’ são sinais que têm uma forte relação com uma experiência física e/ou visual específico experiência (por exemplo, este castelo, este carvalho, esta águia, vista deste ponto de vista). Um desenho da observação é um símile, mas um desenho da memória é provavelmente um esquema de nível básico e, menos frequentemente, um esquema subordinado. Outro tipo de esquema, o esquema superordenado, às vezes ocorre. No entanto, desde que eles sejam muito gerais em termos de categoria (por exemplo, uma residência, uma planta, um animal), possuem poucas, se houver, propriedades pictóricas específicas (COUTINHO *et al.*, 2008, p. 1).

Então, essas mudanças de esquema podem contribuir com a ajuda de uma pessoa que tenha conhecimento para orientar; e outro fator importante é que o modo como se solicita um desenho determina seu resultado.

Este esquema proposto por Darras (1996, 2004) baseia-se na teoria cognitiva desenvolvida por Rosch (1975). Desta maneira, os componentes de cada categoria são distribuídos em três níveis de abstração, dominados pelo nível de base. É no nível de base que acontecem as trocas interpessoais do dia-a-dia, e as representações que elas invocam, funcionam. De acordo com os estudos comparativos e experimentais de Darras (1996, 1998, 2000, 2004), foi observado que se encontra no nível de base a maioria das mensagens pictóricas no contexto da comunicação gráfica comum produzida por crianças, adolescentes e adultos não especialistas, e também pictogramas internacionais, símbolos etc. (MIRANDA, 2006, p. 91).

Sobre a pesquisa feita com alunos no Brasil e França, quando foi solicitada a eles a produção dos mesmos desenhos, Coutinho *et al.* (2008, p. 14-15) comenta que:

Embora seja verdade que as crianças geralmente aprendem a desenhar imitando-se, o consenso gráfico que observamos em escala multinacional parece ser de origem diferente. De fato, o fato de jovens franceses e jovens brasileiros desenharem com tais acentuada semelhança não seria explicado por um processo generalizado de imitação gráfica. De acordo com nossa abordagem cognitiva, nossa hipótese é que tanto a seleção dos componentes e sua organização gráfica dependem dos sistemas de categorias cognitivas e seu conteúdo. As propriedades figurativas do resumo cognitivo concentraram-se nos esquemas de nível básico determinam a seleção e a organização. De fato, como mencionado acima categorias cognitivas são estruturadas em três níveis de abstração dominados pelo nível. Categorias cognitivas são entidades mentais construídas por cada humano a partir de sua interação com seu ambiente cultural e social. Eles são estocados na memória semântica dos indivíduos. Esse dispositivo cognitivo e seu sistema de categorias são universais, embora o conteúdo possa variar de uma cultura para outra. Mesmo assim, esse conteúdo é compartilhado em larga escala por comunidades humanas significativas (Darras, 1996, 2004). Assim, esses estudos tendem a confirmar a forte reciprocidade entre a organização hierárquica das categorias cognitivas e a de esquemas gráficos em crianças. Se esses componentes privilegiados estiverem sujeitos a diferentes variantes culturais, parece que as sequências gráficas são em grande parte universais: componentes estruturais são desenhados primeiro, seguidos pela definição de componentes e finalmente caracterizações secundárias (Tradução livre de Ivo Andrade).

Sendo a proposta deste trabalho caracterizada como interacionista, construtivista-sócio-histórica, em virtude da influência dos autores Piaget, Wallow e Vygotsky, aqui se entende o construtivismo como um sistema de etimologia que fundamenta a construção da mente e do conhecimento sobre bases anteriores, ou seja, em um conhecimento construído sobre um processo dinâmico de equilíbrio majorante, compreendida como alternativas ou capacidades que os alunos demonstram ao se adaptar ao tipo de ensino que lhe é oferecido, um reequilíbrio como uma forma de organização progressiva do ensino que o professor ensinou o que o aluno já sabia.

Piaget (*apud* FERRARI, 2008), ao tratar o desenvolvimento do desenho espontâneo da criança, adota os estágios propostos por Luquet (1969), interpretando-os e atualizando-os, a partir do nível do realismo fortuito, do ponto de vista da representação do espaço.

Sobre os estágios propostos por Luquet (1969), Pillar (2012, p. 54) esclarece que:

[...] apesar da contribuição fundamental de Luquet ao entendimento dos estágios do desenho – nos quais muitos estudos subsequentes se basearam- ele, foi muito criticado em relação ao vocabulário empregado na denominação dos níveis do desenho da criança, pelos conceitos subjacentes advindos da terminologia. As críticas ao autor centram-se, principalmente, em dois conceitos da sua obra, a saber, modelo interno e realismo. A respeito da concepção proposta por Luquet de que o desenho é a reprodução do modelo interno que a criança possui do objeto, alguns autores, interpretando literalmente a expressão “modelo interno” a partir de uma visão de atelier, objetam que tal expressão confunde a imagem com a percepção que o sujeito tem em seu meio. Luquet (1969, p. 81), entretanto, empregou a expressão “modelo interno” para designar “uma realidade psíquica” existente no espírito da criança, a qual dá origem ao ato de criador. Para o autor, “a representação do objeto a desenhar, devendo ser traduzida no desenho por linhas (...), toma necessariamente a forma de uma imagem visual; mas esta imagem nunca é a reprodução servil de qualquer das percepções fornecidas ao desenhador pela observação do objeto ou de desenho correspondente. É uma refração do objeto a desenhar através do espírito da criança, uma reconstrução original que resulta de uma elaboração muito complicada apesar da sua espontaneidade. O nome de modelo interno é destinado a distinguir claramente do objeto ou modelo propriamente dito essa representação mental que traduz o desenho”.

Pillar (2012, p. 55) conclui que:

Piaget ressalva, porém, que não é a representação mental do objeto que é desenhada, mas que o desenho evidencia o tipo de estruturação simbólica da criança num dado momento. Isso porque a representação mental do objeto, ao ser traduzida para a linguagem gráfica do desenho, já não seria a mesma.

Sobre a questão da concepção de realismo de Luquet (1969), Duarte (2007, p. 968) tem uma reflexão interessante. Para a autora o “modelo interno” é, na concepção de Luquet, o exemplar mental que a criança “copia” quando realiza um desenho de memória, e também aquele que “copia” mesmo tendo “diante dos olhos” o “objeto a ser desenhado”.

Para a criança, um desenho belo significa um desenho parecido e, por consequência, a tendência fundamental de seu desenho é o realismo. (...) Assim como o realismo do adulto é um realismo visual, o realismo da criança é uma realismo intelectual. Para ele, um desenho não é um quadro, mas uma definição; ele tem por função expressar com traços a essência do objeto representado, como a linguagem a exprime com as suas palavras (LUQUET, 1947 *apud* DUARTE, 2007, p. 973).

Em seu artigo publicado no 16º Encontro Nacional da Associação de Pesquisadores de Artes Plásticas – ANPAP, em 2007, Duarte (2007, p. 973) conclui que:

Definitivamente, para Luquet o critério de visualidade, o desenhar a partir de um comprometimento com a percepção visual surge apenas ao final da infância e início da adolescência. Antes de construir a sua sequência de fases do desenho infantil, Luquet apresenta os elementos deste desenhar tanto na tese de 1913 quanto na publicação de 1927. Estes elementos são essenciais na construção das fases: intenção, interpretação, tipo, modelo interno e cor. Ora, se “modelo interno” é um elemento fundamental do desenho infantil é o caráter mental da imagem gráfica que está em jogo e não a sua visualidade externa. É ainda nos ensaios entre “intenção” e “interpretação” que o desenho é considerado, ou não, pela criança, um representante satisfatório dos objetos do seu cotidiano, justamente aqueles objetos que ela necessita cognitivamente compreender e categorizar.

Outro teórico que compartilha com a ideia construtivista é o médico psicólogo, Henri Wallon. Para ele, segundo Oleques (2010), o desenvolvimento da inteligência está, necessariamente, atrelado ao modo como cada um estabelece as distinções com a realidade exterior, e no espaço exterior que a afetividade, as emoções, o movimento individual de uma criança vai ocasionar. Um conflito permanente com seu interior, povoado de sonhos e fantasia e o real, cheio de símbolos, códigos e valores socioculturais.

Nesse conflito entre situações antagônicas, ganha sempre a criança. É na solução dos confrontos que a inteligência evolui. Sobre o desenho, Wallon (1942) também contribui com as seguintes premissas descritas por Oleques (2010, p. 2211).

A representação nasce quando a imitação cria autonomia através da ação e desenvolve funções simbólicas, se alicerça em processos que dão significados as imagens mentais que têm a função de substituir as palavras.

Wallon (2008 *apud* OLEQUES, 2010) salienta que se estabelece um vínculo entre a atividade mental e as coisas, estes – os vínculos – deixam a fase sensório-motriz, superada por outras atividades sensoriais e simbólicas. Ou seja, a imagem que se tem das coisas se origina dos conceitos que delas nos são passados, intermediados pela linguagem e pelas próprias experiências sensoriais acerca destas (OLEQUES, 2010).

Lev Vygotsky foi o teórico do ensino como processo social. Seus estudos decorrem da compreensão do homem como um ser que se forma em contato com a sociedade. “Na ausência do outro, o homem não se constrói, homem”, escreveu o psicólogo.

Para Gobbi e Leite (2002, p. 9):

Vygotsky (1987) estava especialmente interessado neste processo criador. Defende que o intelectual/emocional; ou o pensamento/sentimento; ou conhecimento/afetividade não caminham separados e que é esta tensão que move a criação humana. Entende arte como trabalho, produto da atividade humana. Para ele, o ato de criação envolve cognição e linguagem para exprimi-la. Transcende a fronteira imaginação/ realidade entendendo que todo mundo de cultura é produto da imaginação e criação do homem e que este processo de criação é uma reelaboração do antigo com o novo, reforçando a ideia de que toda invenção é, então, produto de sua época e de seu ambiente.

Para Vygotsky (2000), as linguagens são organizadoras do pensamento, não meros códigos de assimilação dos conhecimentos, pois, para ele, não se pode falar em aprendizagem sem, portanto, considerar todos os aspectos relevantes na vida desse sujeito que se relaciona e troca a partir da criação de vínculos, frutos dos diálogos e das interações sociais.

Mello (2013, p. 28) coloca que “para Iavelberg (2008) as pesquisas de Vygotsky (2000) apresentaram uma abordagem bastante modernista, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal colabora muito com a prática pedagógica do desenvolvimento gráfico infantil”.

“A compreensão que Vygotsky traz sobre as relações entre pensamento e linguagem e a influência do meio por intermédio das interações com os objetos socio-históricos e culturais desenvolvido mediante seu conceito de zona de desenvolvimento proximal” (IAVELBERG, 2008, p. 25).

Em seu livro *O Desenho cultivado da criança*, Iavelberg propõe criar situações onde a criança possa ter uma aprendizagem mais eficaz e criativa quando alia suas ideias às influências gráficas presentes nas imagens do ambiente onde ela está mergulhada.

Ela ressalta o papel do professor como mediador auxiliando a criança a esta descoberta que está próxima, abrindo espaço para novos desafios, criando oportunidades que motivam e estimulam para o ensino aprendizagem de atitudes, técnicas e conceitos que possibilitem o desenvolvimento desta linguagem gráfica de forma significativa.

Mello (2013, p. 30) reforça a argumentação de Iavelberg (1995, p. 36) quando coloca que “o professor se coloca como um mediador instrutor de conhecimentos culturais e a intervenção que realiza fica evidente e pode ser avaliada pela qualidade do material que seleciona, organiza e traz para a classe”.

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o desenvolvimento real de uma criança e aquilo que ela tem o potencial de aprender – potencial que é demonstrado pela capacidade de desenvolver uma competência com a ajuda de um adulto. Em outras palavras, a zona de desenvolvimento proximal é o caminho entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que ela está perto de conseguir fazer sozinha. Saber identificar essas duas capacidades e trabalhar o percurso de cada aluno entre ambas são as duas principais habilidades que um professor precisa ter, afirma Vygotsky.

Essa compreensão torna o professor o mediador de uma ação que proporciona ao aluno a capacidade de realizar uma atividade que lhe abra espaços para novos desafios e descobertas, e que provoquem avanços que não acontecem espontaneamente, algo novo que amplie o seu universo.

Essas ideias estão em consonância com a proposta pedagógica com foco no desenho que foi realizado nesta pesquisa.

1.5 DESENHANDO MAPAS

Começo conceituando o objeto mapa como um tipo específico de desenho que tem a função de demarcar um lugar (território) ou uma determinada porção do espaço num dado momento e sua finalidade é a de facilitar a nossa orientação nesse espaço e aumentar o nosso conhecimento sobre ele. O mapa nos mostra uma área de um determinado ângulo, ou seja, é uma imagem desse lugar visto de cima, do topo numa escala bem menor que a real (MOURA; HERNANDEZ, 2009).

Mapa não é só cartografia, segundo Neves (2008, p. 6), a definição varia muito para cada área, há algo em comum com todas elas; “mapear é representar alguma coisa, seja um espaço, um fenômeno ou uma organização corporal”.

Para Deleuze (*apud* NEVES, 2008, p. 19), o mapa seria uma representação “inteiramente voltada para uma experimentação ancorada no real, na ação. O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói”.

A produção de mapas proposta neste trabalho parte do real, do desenho das casas dos alunos, dos imóveis do bairro, para uma representação que envolve criação, imaginação, abstração, busca de sentido e significado. A imagem visual criada, um processo de ação cognitiva. Não é uma cópia do real, e uma ressignificação de um espaço, preenchido de valores coletivos que representam diferentes corpos, interagindo e reconstruindo estes mesmos espaços em um processo de interação.

Bonsiepe (*apud* ISODA, 2013, p. 43) traz esta definição: “o mapa é mais provavelmente o mais sofisticado procedimento para registrar, produzir e transmitir conhecimento”, e prossegue dizendo que o processo de mapeamento inclui “a visualização, o registro, a apresentação e a criação de espaços, utilizando recursos gráficos”.

Apoiando-se em alguns conceitos de neurociência, Isoda (2013) chama a atenção quanto à palavra “representação”, pois nesse caso:

Tem sentido de uma imagem mental ou um “padrão neural”, e não de uma “cópia” com algum grau de fidelidade do objeto ou coisa a que se refere. Ou seja, a representação, o mapeamento que o ser humano faz é criar “imagens das interações entre cada um de nós e o objeto” com o qual interagiu. Ou seja, a ideia de representação acima está intimamente ligada ao entendimento, ao processo de cognição inerente ao homem. O que sabemos, percebemos, entendemos não é uma

reprodução fiel do mundo real, mas um conjunto de padrões mentais mapeados pelo nosso corpo-mente (ISODA, 2013, p. 430).

Os mapas são, então, uma representação não do real, mas das percepções que o corpo-mente tem de um determinado espaço; são respostas de como se adapta, como se comprehende o lugar que está e como o corpo se comporta, como se relaciona com outros corpos em um mesmo tempo e espaço. Isoda (2013, p. 43) conclui que:

A ação de mapear é uma ação cognitiva e que tem diversas manifestações, sejam em um mapa visível, no papel, produzido pelo homem com recursos gráficos, seja dentro dos processos neurais. Dois exemplos que, na verdade, são a mesma coisa, pois a separação entre real e ideal, objetivo e subjetivo, é algo tênue e discutível. Todos os processos de mapeamento estão intrinsecamente ligada à ação de organização do pensamento, do conhecimento, da informação, das sensações. Vimos o quanto a palavra desenho, em sua origem, estava intimamente ligada a conotação de idear, mentalizar, e que descrevia nossos desejos, desígnios, projetos, intenções.

Todo desenho é um indício de raciocínio, entendimento, seja ele um risco no papel, uma forma percebida, seja uma ideia elaborada. Vamos percebendo que o conceito de mapeamento tem diversas similaridades com o conceito de desenho que estamos buscando definir ao longo dessa pesquisa. Podemos afirmar, portanto, que o processo de desenhar é um processo de mapeamento. Ao desenhar estamos mapeando. Ao mapear estamos desenhando. As definições de ambas palavras se confundem, bem como o território de atuação de cada uma delas, seja no corpo, seja na mente, seja no território entre os dois; ou em ambos, simultaneamente e em “fluxos inestancáveis”.

Isoda (2013) apresenta um reforço aos conceitos aqui já discutidos, sobre a dualidade do desenho como um ato do pensar e do fazer.

Deleuze (*apud* MOURA; HERNANDEZ, 2009, p. 56) explicam que:

O sentido da cartografia poética é de acompanhamento de percursos, aplicação em processos de produção, conexões de rede ou rizomas. A cartografia surge como um princípio do rizoma que atesta, no pensamento, sua força performática, sua pragmática um princípio inteiramente voltado para uma experiência ancorada no real.

Neste trabalho, com o uso do desenho, buscou-se construir imagens nas quais as histórias pessoais dialogassem com os desenhos dos alunos e a paisagem do bairro. No início foram explorados os conceitos de jogo, os tipos e a criação de regras. Os alunos decidiram por um jogo que traçasse um mapa do bairro em forma de uma cartografia ilustrada.

Mapas que podem ser pensados como objetos estéticos, sujeitos a diferentes interpretações, pois foi elaborado seis diferentes mapas na sala de aula. Cada grupo, de 4 a 5 alunos, decidia os locais que colocariam no mapa, as regras de cada jogo, então, apesar de ser sugerido um jogo de tabuleiro em que se fazia um percurso visual pelo bairro, cada grupo definiu seu próprio roteiro, pois cada espaço tem uma história, uma importância, uma maneira

afetiva diferente para cada pessoa, e o espaço de um bairro, assim também, se apresenta, e cada pessoa e ela acabam por reconfigurar o espaço, de acordo com sua visão desse espaço.

Para testar a usualidade do jogo, o professor fez um modelo e demonstrou a forma de jogar, conforme regras definidas na própria sala de aula. Optamos por produzir um modelo e demonstrar a sua jogabilidade, com o que foi feito pelos alunos da sala com entusiasmo.

Busca-se nos desenhos observar e refletir com eles, como ao construir imagens de seus espaços, os alunos acabam refletindo um pouco sobre sua personalidade, com suas identidades, gostos, preferências, valores e afetividade, como alguns locais são subjetivamente representados, demonstrando a dualidade de contrastes presentes nos grupos tão plurais como os alunos da EJA.

São vistas em um mesmo mapa imagens de igrejas, bares, cabarés, terreiro de candomblé, bocas de fumo, áreas de lazer e também a presença de coisas ausentes no bairro, como bibliotecas públicas e teatro, frutos de desejos e uma crítica à falta de uma política pública de qualidade para a população, uma diversidade presente, reflexo da vida de pessoas com histórias de vidas tão diferentes, que buscam na EJA uma nova chance de se inserir na vida, agora com o conhecimento da leitura.

CAPÍTULO 2 – SOBRE O JOGO

2.1 REFLEXÕES INICIAIS

O jogo está presente no lazer de muitos lares dos nossos alunos, no tempo de lazer que muitos pais utilizam para se divertirem com seus familiares e filhos, nos mais diferentes tipos e jogos como jogos de cartas, damas, xadrez, gamão, jogos educativos, e hoje, também, muitos são usuários dos jogos eletrônicos presentes nas plataformas digitais; principalmente no celular.

As crianças e os adultos já jogam, além dos muros da escola. Apesar disto quando apresentamos nossa proposta pedagógica aos alunos observamos também que muitos nunca tinham jogado um simples jogo de tabuleiro de percurso; a maioria só conhecia jogo de cartas, talvez por um conceito negativo que os jogos de azar têm em muitas famílias.

O jogo é social quando estimula os alunos a se relacionarem entre si durante as partidas, bem como os incentiva a obedecerem às regras e limites do adversário. A área afetiva ocorre no respeito à vez do colega, durante a partida, bem como no “saber ganhar e no saber perder”, compreendendo que esta prática é inerente ao jogo, e que aquele que ganha, não é melhor do que aquele que perde. O lado cognitivo diz respeito às competências acadêmicas desenvolvidas pelo estudante com as jogadas, como por exemplo: habilidades de raciocínio, estratégia, comunicação, administração, inteligência emocional, liderança, concentração, negociação, entre outras. [...] Os conhecimentos e aprendizagens adquiridos pelos alunos nos jogos poderão ser utilizados em ações que vão além da prática pedagógica, preparando-os para situações e adversidades enfrentadas na vida, como por exemplo, saber lidar com pessoas com opiniões distintas, bem como a habilidade interpessoal, imprescindível nas relações humanas (SANTOS, s.d., s.p.).

Os benefícios do jogo de tabuleiro, além da diversão, são diversos. Eles estimulam diferentes aspectos do desenvolvimento da personalidade e, em longo prazo, de forma subjetiva a aprendizagem da ética. Habilidades normais, autoconfiança e a ambição em seguir seus objetivos buscando soluções para superar as dificuldades e os conflitos que surgem no ato de jogar.

Por esses motivos, busca-se uma aproximação dessas dinâmicas em uma prática pedagógica do planejamento e construção de um jogo de tabuleiro em sala de aula, feito por uma turma de jovens e adultos e outras do ensino fundamental. Durante o processo foi trabalhada uma dinâmica constante nos jogos, sendo utilizada a ludicidade e uma sequência didática, de modo a motivar e minimizar as dificuldades inerentes ao ato de aprender a desenhar.

Johan Huizinga, que na sua obra *Homo Ludens* (1971) apresenta um profundo estudo no qual observa as diferentes culturas e línguas tentando explicar a atividade lúdica ao direito, a guerra, a religião, a arte e a outras atividades e instituições humanas.

Huizinga desenvolveu os vários aspectos de uma teoria do jogo como elemento de cultura. Segundo o autor:

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica. É-nos possível afirmar com segurança que a civilização humana não acrescentou característica essencial alguma à ideia geral de jogo. Os animais brincam tal como os homens. Bastará que observemos os cachorrinhos para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano. Convidam-se uns aos outros para brincar mediante um certo ritual de atitudes e gestos. Respeitam a regra que os proíbe morderem, ou pelo menos com violência, a orelha do próximo. Fingem ficar zangados e, o que é mais importante, eles, em tudo isto, experimentam evidentemente imenso prazer e divertimento. Essas brincadeiras dos cachorrinhos constituem apenas uma das formas mais simples de jogo entre os animais. Existem outras formas muito mais complexas, verdadeiras competições, belas representações destinadas a um público (HUIZINGA, 2000, p. 03).

O autor acima entendia que o jogo vai além da atividade puramente física ou biológica, pois há no jogo, alguma coisa “em jogo” que ultrapassa as necessidades imediatas da vida, conferindo sentido a ação.

Os jogos, do latim *jocus*, que é uma atividade ou operação exercida ou executada por si mesma, segundo Nicolas Abbagnano (2007, p. 588), porém, conceituar jogos é “uma tarefa complexa”.

O interesse aqui é o estudo do aspecto lúdico como aliado e potencializador do desenvolvimento do desenho, que pode se encontrado no jogo em suas dinâmicas da arte, em uma aproximação com atividades de brincadeira, livres e prazerosas. Para tanto, aprofunda-se superficialmente o conhecimento sobre e como os diferentes autores vão construindo conceitos e teorias.

A essência do jogo reside na fascinação e capacidade de excitar, a tensão, a alegria e o divertimento constituem traços fundamentais do ato de jogar, ou seja, a brincadeira, pois animais e crianças brincam porque gostam de brincar.

Huizinga (2000, p. 13), então, define jogo como:

(...) uma atividade livre, conscientemente tomada como “não-séria” e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos

sociais com tendência a rodearem-se de segredos e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes.

Huizinga (2000) define as funções do jogo com base em dois aspectos fundamentais encontrados no jogo: “uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa”.

Outro importante teórico, Roger Callois (1961 *apud* RANHEL, 2009) discorda em alguns pontos do pensamento de Huizinga. Um dos pontos é quanto ao desinteresse material defendido por Huizinga. Para o autor: “[o jogo] é uma atividade que é essencialmente: livre (voluntária), separada (no tempo e espaço), incerta, improdutiva, governada por regras, fictícia (faz-de-conta)” (p. 10-11).

Além disso, Callois (1961 *apud* RANHEL, 2009) entende o jogo como ocasião de puro gasto de tempo, de energia, de perspicácia, de destreza e, muitas vezes, de dinheiro. Mesmo que seja para comprar equipamentos ou o estabelecimento onde se joga.

Huizinga (2000), em *Homo Ludens*, tinha apresentado esses conceitos de jogos em seus estudos sobre as expressões dos distintos povos. Segundo ele, os gregos definiam os jogos em três palavras: *Paidiá* (jogo da criança, mas não exclusivo dela), *Agón* (meta, competição, concursos), *Áthyryma* (divertimento, recreação).

Para Huizinga (2000), os jogos podem ser considerados um dos elementos básicos da vida, por abranger determinados comportamentos de animais, como brincar, medir forças, treinar habilidades que seriam uteis a sobrevivência, e também valorizou as expressões distintas que cada povo, ou as diferentes culturas utilizam para definir o jogo.

Petry (2005, p. 78) chama a atenção para as palavras do idioma alemão:

No alemão, a palavra jogo é *spiel* e *spielen* é um verbo de significado muito amplo. Designam atividades lúdicas em geral – brincar, realizar jogos de salão, participar de competições esportivas, praticar jogos de azar –, bem como o ato de representar um papel em um espetáculo ou na vida real e ainda o ato de tocar um instrumento, de dançar, de mover-se vividamente. As palavras *spiel* (jogo) e *spielen* (jogar) designam um número muito grande de fenômenos, que apenas incidentalmente possuem algo em comum. O significado mais antigo sobrevive em *Spielraum* que designa ‘espaço para mover-se, liberdade de movimento, espaço de jogo’.

Segundo Petry (2014) é importante observar que vai ao encontro do pensamento de Heidegger. Da ideia de que o que se passa no jogo é livre, embora submetido a regras, que surgem e se formam no próprio jogo, na liberdade do jogar, mutável pelo próprio exercício de jogar. “Exercitar-se é, originalmente, estar num jogo, ou seja, estar na atividade e experiência de um jogo, dentro dele”, analisa Petry (2005, p. 81).

João Ranhel, no artigo *O conceito do jogo e os jogos computacionais* (2009), nos apresenta este resumo de Callois segundo critérios classificatórios das sensações e experiências que o jogo proporciona. Para Callois, há quatro categorias fundamentais de jogo: *Agon, Alea, Mimicry e Ilinx*.

Agon é a categoria do combate, do confronto, da competição. Callois divide em dois tipos de jogos agonistas: os cerebrais e os musculares. Teoricamente, os adversários devem se confrontar em condições ideais e com iguais oportunidades. Objetivo é ver reconhecida a excelência dos confrontantes. Esses jogos primam pela disciplina e perseverança. Alea é o oposto da categoria anterior; o jogador quer vencer o destino, não um adversário. Nega-se a competência, a habilidade, a qualificação, o trabalho, porque esses jogos independem das decisões do jogador. A “benevolência da sorte” é o que mais conta. Mimicry geralmente consiste na representação de um personagem ilusório e na adoção de seu respectivo comportamento (mimica). Esta categoria acontece em razão da ilusão temporária que é capaz de criar. O jogador acredita ser tal personagem. Os jogos são articulados sobre o imaginário, buscando ludibriar o jogador, e requerem imaginação e interpretação (encenação). Ilinx é a categoria de jogos que atuam na desestabilização momentânea da percepção do jogador, causando pânico voluptuoso. Por opção própria, o participante dessa categoria de jogo busca o atordoamento orgânico e psíquico (RANHEL, 2009, p. 7).

Callois (*apud* RANHEL, 2009) aplica ainda dois polos antagônicos sobre essas quatro categorias, ou seja, ele diz que há dois princípios que regem a prática dos jogos, melhor dizendo, existem duas formas de jogar.

(...) ele diz que há dois princípios que regem a prática dos jogos (...) existem duas formas de jogar. Em um polo, reinam quase indivisível princípio comum de diversão, turbulência, improviso e a alegria despreocupada é dominante (...) que manifesta um tipo incontrolável de fantasia. A esse princípio ele chama *paidia*, que, em português, nos remete à ideia de brincadeira, por pura diversão, uma “exuberância travessa e impulsiva”, uma tendência à anarquia. No extremo oposto ao *paidia* se encontra o componente inverso, que é disciplinado, arbitrário, imperativo, tedioso e convencional. Este segundo princípio é completamente impraticável, embora ele requeira uma quantidade de esforço maior; mais paciência, habilidade ou perspicácia. Ele chama este segundo componente de *Ludus*. Nesta outra forma de jogar, o jogador pratica para valer (RANHEL, 2009, p. 7-8).

Simplificando, se um jogo é por diversão (*paidia*) espera-se a atitude simpática dos adversários. Mas se o jogo for uma final de olimpíada, se for sério (*ludus*), ou seja, “a forma como se joga o jogo (*paidia* ou *ludus*) influencia diretamente o próprio fenômeno que se quer observar”, avalia Ranhel (2009, p. 21).

Essas formas de como se joga o jogo em sala de aula, também é o que interessa e daí requer analisar melhor. Se formos fazer uma comparação com o ato de desenhar o desenho e o ato de jogar o jogo, observaremos que ao se desenhar também se segue determinadas regras que são constituídas enquanto se desenha, às vezes ao acaso se tem essa liberdade de

recriação de regras ao fazer a ação, são modificadas constantemente a cada risco, ao preencher os espaços onde ocorre o desenho, o brincar, o ato de desenhar vai construindo significado gerado pelo prazer em que é feito, sendo modificado dentro de uma atividade que não vemos o tempo passar imerso em uma experiência estética, lúdica.

“O lúdico é o lugar no qual as forças da razão e da sensibilidade se fazem presentes”, expressa Santaella (2012). Esta afirmação substitui teoricamente a afirmação de vários autores, ao apontarem o elevado potencial dos jogos para o desenvolvimento de habilidades sócioafetivas e cognitivas.

A importância dos estudos sobre a ludicidade hoje se estende para áreas de pesquisa de neurociências que levou os pesquisadores a estudar com mais atenção o potencial que os jogos possuem e suas relações com a complexidade da nossa biologia e comportamento.

Santaella (2012) acredita que todo esse potencial encontra um nível de motivação intrínseca no ato de jogar, no avanço exploratório e na aquisição de recompensas de novas aprendizagens dentro do contexto de uma narrativa continua e significativa. Sendo a motivação a maior alavanca para a aprendizagem e para a cognição, o lúdico é o elemento que lhe fornece potência.

Como aplicar essa ideia de ludicidade e divertimento em um ambiente extremamente sério como o ambiente escolar, com suas regras, hierarquias, tempo e espaços normalmente muito bem definidos com certa rigidez, como proporcionar prazer e uma experiência em jogo e desenho. Para Dewey (*apud* BARBOSA, 2002) as aulas de Arte na escola são o momento de equilíbrio entre esse caráter tão sério da escola, pois, elas são o espaço da brincadeira, tendo o papel de renovar a energia vital, humanizar esse espaço.

É preciso compreender como o jogo constrói uma imagem social nas diferentes culturas, dos diferentes contextos sociais dependendo do lugar e da época, se em um momento é visto como inútil, como uma coisa não séria, depois do romantismo aparece como algo sério, e destinado a educar as crianças, outros aspectos conforme valores e modo de vida que se expressa por forma da linguagem.

Esse aspecto foi abordado por Fernanda Fleury Guimarães em *A importância dos objetos de aprendizagem no ensino das artes visuais*, em que ela observa:

Considerando nossa sociedade limitadora e zelosa pela seriedade para instituir credibilidade, o jogo é contrário a respeitabilidade, tornando-o prejudicial. Porém já defendido por Huizinga, tal visão deve ser retomada e revisada pelas escolas, uma vez que analisado o contraste entre o jogo e a seriedade não é decisivo e nem imutável. Huizinga (2001) afirma que é louvável dizer que o jogo é a não-seriedade, porém facilmente refutável ao encontrarmos certas formas de jogos

determinantemente sérios. Contudo torna-se cada vez mais comum a noção de jogo oposto a ideia discorida e aplicada em ambientes extremamente sérios, como no ambiente escolar e no ambiente profissional. Inerente ao "ser", o lúdico em contato com o meio escolar pode proporcionar prazer e uma experiência extraordinária, passíveis de ser aplicadas em escolas do século XXI (GUIMARÃES, 2015, p. 12).

Esta oposição entre o jogo e a seriedade, tem suas origens, conforme Dewey (*apud* BARBOSA, 2002), na ideia da divisão da sociedade em classes na Grécia. Esta divisão foi observada por Aristóteles. Para ele, a vida social grega era dividida em duas partes:

- a) Uma, superior, o reino intrinsecamente valioso, dos fins em si mesmo;
- b) O dos meios, secundário, básico, necessário, não valioso.

Aos destinados a uma vida superior, a cidadania tinha como:

O objetivo da vida é o lazer cultivado pela possesão dos bens materiais para exercitar a razão, desfrutar do conhecimento, compartilhar dos resultados das artes, para participar na formação das ideias que regulam a vida pública. Isto é, para empregar na comunicação, a troca de pensamento. Em resumo, o suficiente de riqueza econômica para garantir a vida torná-la mais bela. A vida de lazer culto que é valiosa em si mesma, a vida do espírito e a vida material (BARBOSA, 2002, p. 24).

Aristóteles não criou essa separação. Ele encarou, retratou o pensamento da época, que levaria séculos para se modificar. Embora para ele, o que mantinha uma pessoa servil não é o que é feito, mas como é feito, com qual espírito é feito.

Se para quem trabalha era quase impossível se dedicar à busca de uma vida de virtudes, de plenitude, pois essas atividades não são uma necessidade como o trabalho, são atividades escolhidas quase inúteis, não sérias.

Aí é onde entra o jogo como um momento de recarregar as energias vitais, surge como uma atividade com um fim em si mesma, com a função de libertar o corpo em pensamentos e movimentos livres da obrigação, uma necessidade da fantasia da ficção, da não-realidade. Apenas pelo divertimento e pela alegria que provocam uma ação que resiste às interpretações lógicas e, por isso, causam tanto fascínio no ser humano.

No livro *O jogo e a educação* infantil, Tizuko Kishimoto faz uma análise do significado do jogo enquanto oposição ao trabalho, ao útil, ao sério. Ela busca no passado, as primeiras representações que postulam o jogo como recreação, descanso do espírito para o duro trabalho intelectual ou dispêndio de energia física, como algo não-sério.

Conforme Castilho (2010), Aristóteles buscou demonstrar que a relação do trabalho com o jogo se dá também na medida em que um homem precisa do trabalho para o sustento do corpo por questões de sobrevivência, também precisa do jogo em forma de entretenimento para o sustento da alma que depois de cansada devido ao trabalho também precisa descansar.

Talvez quem poderia realizar esta função de perpetuar seus valores seria o jogo, que possui uma relação dialética com o trabalho, à medida que se origina dele, mas também se diferencia por ser uma atividade de caráter oposto, que preza pelo lúdico e pela diversão. Em outras palavras, a relação dialética do trabalho com o jogo se dá também à medida que um homem que precisa do trabalho para o sustento do corpo por questões de sobrevivência, também precisa do jogo em forma de entretenimento para o sustento de sua alma que depois de cansada devido ao trabalho, também precisa descansar (ARISTÓTELES *apud* CASTILHO, 2010, p. 52).

Assim Aristóteles expressa: “o entretenimento é uma espécie de relaxamento, e temos necessidade de relaxamento porque não podemos trabalhar continuamente. O relaxamento, então não é uma finalidade, pois recorremos a ele com vista à continuidade de nossa atividade” (ARISTÓTELES *apud* CASTILHO, 2010, p. 201).

Kant (*apud* MACIEL, 2004, p. 315) também pensou sobre a função biológica do jogo que desperta a energia vital e o prazer dos participantes.

Nesse sentido, o jogo foi muitas vezes considerado uma espécie de instinto vital, onde o ser humano exerce atividades que garantem a sobrevivência. Mesmo com a crescente importância que se dá ao jogo como atividade lúdica, seu sentido aristotélico continua sendo usado, ou seja, como uma atividade que tem um fim em si mesma, mas possui um prazer intrínseco.

A partir do pensamento de Aristóteles, Tomás de Aquino (1265) considerou o prazer advindo de atividades lúdicas como o repouso necessário para o trabalho intelectual. Ele introduz o jogo no pensamento cristão, servindo-se de Aristóteles, do jogo como relaxamento do espírito, ao qual se pode em seguida dedicar às atividades sérias (BROUGÉRE, 1993).

A Idade Média vê a atividade lúdica se desenvolver no centro da vida social, mas às margens da religião oficial, que a abominava. É nas festas, nos teatros, nos carnavais, nas festividades de organizações de juventude que o jogo preserva a identidade dos grupos. Associados ao dinheiro, à novidade, ao não-sério, o jogo se expande pelos séculos seguintes com a proliferação do jogo de azar, de cartas e dados. *A Encyclopédie, de Diderot e D'Alembert*, mostra o significado do jogo no século XVII (KISHIMOTO, 1992, p. 118).

Ainda sobre o caráter não útil do jogo:

A mesma idealização aparece mais tarde, no fim do século XVII, com Kant e Schiller, associando o jogo à arte. Trata-se de conceber a arte em seu papel de decoração, mas reivindicar sua inutilidade essencial, sua improdutividade aos olhos da sociedade, como uma oposição ao útil, ao trabalho produtivo. Jogo e arte aparecem opondo-se às atividades sérias da sociedade, embora a segunda tenha suas especificidades e deixe seus traços em produtos, as obras de arte (BROUGERE, 1993, p. 42) (KISHIMOTO, 1992, p. 108).

“O caráter não sério do jogo de azar destaca-se como um dos paradigmas para a análise do jogo, o que não permite estabelecer seu valor educativo. Entretanto, já surgem outras visões que associam o jogo à criança e à educação” (KISHIMOTO, 1992, p. 108).

Dewey (*apud* BARBOSA, 2002) busca na sua reflexão um equilíbrio para conciliar a crescente importância da indústria (com toda utilidade, seriedade do trabalho), como um fator educacional, ao mesmo tempo em que, segundo ele, o descobrimos de ser o divertimento “a chave para a educação”. A arte intervém, como meio termo, na contradição entre a diversão e o trabalho, entre o lazer e a indústria.

Barbosa (2002, p. 30) lembra a posição de Dewey, defendendo que “a brincadeira como um trabalho, como uma atividade livremente produtiva e a indústria como um lazer, ou seja, como uma ocupação que satisfaça a imaginação nas crianças tanto quanto os meios e a essência da arte”.

A arte não como um produto exterior, nem como um comportamento externo, mas como uma atitude do espírito, um estado da mente, aquele que exige para sua própria satisfação a realização na formulação de gestora imputa uma forma nova mais significativa, ou melhor, a arte é perceber o significado do que se está fazendo e se negociar com ele, unificar, simultaneamente em um mesmo fato, o desdobramento da vida emocional interna e o desenvolvimento ardendo das condições externas materiais (DEWEY *apud* BARBOSA, 2002).

Conforme Dewey (*apud* BARBOSA, 2002), é na escola, na sala de aula, que se deve fazer a diversão da infância produtiva, eficiente em resultados, torná-las arte. Pois é no período da educação escolar, o ambiente que se deve combater todo o mal que é o processo de submissão na educação à indústria tenta impor à educação, como a tecnologia, o comércio, o lucro, pois para as crianças, o período da educação é justamente aquele no qual o jogo de atividades produtivas e manuais pode sobrestrar seus desempenhos com tamanha abundância de significados social e científico que a associação, uma vez estabelecida, jamais será perdida.

Mesmo sendo a escola cheia de regras e submissão, se deve encarar a questão de outro ângulo, como um novo espírito, o da arte. Essa chave para a educação pelo divertimento está presente no jogo, pois no jogo, o espírito da liberdade se manifesta, mesmo com suas regras, a ponto de considerarmos e levá-los tão a sério e esquecemos tratar-se apenas de um jogo. É jogando que se tem a liberdade e ela se apresenta em forma de prazer, do lúdico e do divertimento.

O jogo como recreação, usado para favorecer o ensino dos conteúdos escolares e o jogo como diagnóstico da personalidade infantil e como recurso para ajustar o ensino às necessidades

infantis. Assim se destacavam as três concepções que relacionavam o jogo infantil à educação. Apropria-se do estudo para um resumo de como essas concepções foram entendidas.

A recreação, conforme Kishimoto (1992, p. 119) adotada desde os tempos greco-romanos, é entendida como relaxamento necessário às atividades que exigem esforço físico, intelectual e escolar (Aristóteles, Tomás de Aquino, Seneca, Sócrates) por longo tempo, a brincadeira fica limitada a recreação. Após o Renascimento, vê-se a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo, um contraponto diferenciado aos processos verbalistas de ensino por Erasmo, Rabelais, Quintiliano. Rabelais, em sua obra, utiliza de personagens para satirizar sua época.

Rabelais critica o jogo como futilidade, como não-sério, aliado ao dinheiro, e o valoriza como instrumento de educação para ensinar conteúdos, gerar conversas, ilustrar valores e práticas do passado ou, até, para recuperar brincadeiras dos tempos passados. Recomenda brincar de ossinhos, nos dias de chuva enquanto se discute como povos do passado pensam e brincam (KISHIMOTO, 1992, p. 118).

De acordo com Montaigne (*apud* KISHIMOTO, 1992, p. 120) também:

(...) divulga o caráter educativo do jogo. Considera inúteis os jogos de caça, passatempo dos nobres, e a dança, tida como lazer popular. Para Montaigne, o jogo é um instrumento de desenvolvimento da linguagem e do imaginário, é o escritor, o poeta, a sua prioridade. Privilegia jogos que valorizam a escrita.

Com o advento do Romantismo, o jogo mantém a concepção à margem da atividade educativa, mas sublinha sua espontaneidade. A criança é portadora de uma natureza própria que deve ser desenvolvida.

Embora sendo um ser com características transitórias, a criança é vista como um ser que imita e brinca, dotada de espontaneidade e liberdade.

O Romantismo supôs existir uma equivalência entre os povos primitivos e a infância, entendendo a como a ideia do imaginário da poesia, à semelhança dos povos dos tempos da mitologia.

Os primeiros registros teórico/práticos dos objetos de aprendizagem são datados do início do século XIX em Blankenburg/Suíça, desenvolvidos por Froebel a alunos do jardim de infância, os chamados ‘presentes’ eram objetos complexos que potencializavam a aprendizagem e as experiências com a linguagem. Froebel primava pelo ensino do lúdico (GUIMARÃES, 1996, p.07).

Froebel criou os jardins de infância para menores de 8 anos. As brincadeiras são o primeiro recurso no caminho da aprendizagem, não apenas diversão, mas um momento de

criar representações do mundo concreto com a finalidade de entendê-lo. Pelos brinquedos que criou uma educação que, ao mesmo tempo, permite o treino de habilidades que elas já possuem e o surgimento de novas. Desta forma, seria possível aos alunos exteriorizar seu mundo interno e interiorizar as habilidades vindas de fora. Fundamento do aprendizado. Havia regras para usar os “presentes” ou “dons”. Músicas, canto acompanhavam as brincadeiras (GUIMARÃES, 1996).

As concepções da infância como um jogo, ao surgir no século XIX, colocam o jogo em função da educação, recebe forte influência da biologia, das teorias científicas do evolucionismo, e da emergente psicologia. Os autores defendiam que é pela brincadeira que se dará o desenvolvimento natural das crianças.

Ao colocar a brincadeira dentro do conteúdo da inteligência e não na estrutura cognitiva, Piaget mostra o pouco valor que lhe atribui. O conteúdo da inteligência não tem a relevância da estrutura mental, o centro de seu estudo psicológico. Embora dotada de grande consistência, a teoria Piagetiana não discute a brincadeira em si. Em síntese, Piaget adota o uso metafórico vigente na época, de uma conduta livre, espontânea, que a criança expressa por sua vontade e pelo prazer que lhe dá. Para o autor, ao manifestar a conduta lúdica, a criança apenas demonstra o nível de seus estágios cognitivos. Da mesma forma, para psicólogos, especialmente freudianos, o jogo infantil é o meio de estudar a criança e perceber seus comportamentos (KISHIMOTO, 1992, p. 122).

“Outros teóricos, como Vygotsky e Bruner, focalizam o contexto sócio-cultural e a estrutura da linguagem para subsidiar o estudo da brincadeira”, acrescenta Kishimoto (1992, p. 108).

Para efeito desse estudo, assim define brinquedo: “brinquedo é outro termo indispensável para compreender esse campo. Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação com a criança e uma abertura, uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização” (KISHIMOTO, 1992, p. 108).

Distinguindo ainda os conceitos de brinquedo e brincadeira:

É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil. E a brincadeira? É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação. Desta forma não se pode confundir jogo com brinquedo e brincadeira, os quais se relacionam diretamente com a criança (KISHIMOTO, 1992, p. 111).

Por fim, expõe as ideias de Vygotsky (1988, 1987, 1982), para quem:

(...) os processos psicológicos são construídos a partir de injunções do contexto sociocultural. Seus paradigmas para explicar o jogo infantil localizam-se na filosofia

marxista-leninista, que concebe o mundo como resultado de processos histórico-sociais que alteram não só o modo de vida da sociedade mas inclusive as formas de pensamento do ser humano. São os sistemas produtivos, geradores de novos modos de vida, fatores que modificam o modo de pensar do homem. Desta forma, toda conduta do ser humano, incluindo suas brincadeiras, são construídas como resultado de processos sociais. Considerada situação imaginária, a brincadeira é uma conduta predominante a partir de 3 anos e resulta de influências sociais recebidas ao longo dos anos anteriores (KISHIMOTO, 1992, p. 123).

Compreendido como o lúdico, o não-sério, a brincadeira influencia, voltemos ao conceito de jogo, para compreender as dinâmicas e como elas podem contribuir com o ensino do desenho. Em *O mapa do jogo* (2009), Ranhel nos apresenta um resumo feito por Juul (2003 *apud* RANHEL, 2009), onde ele conclui que há dez características comuns nas diferentes definições pelos diversos autores e em seguida rearranja alguns termos e transforma outros em algum termo semelhante. Com esse procedimento, reduziu sua definição a seis pontos, a saber:

(1) regras:

Jogos são baseados em regras.

(2) resultado variável e quantificável:

Jogos têm resultados quantificáveis e variáveis.

(3) valorização do resultado:

Jogos têm resultados potenciais do jogo são assinalados valores diferentes, sendo alguns positivos, e outros, negativos.

(4) Esforço do jogador:

O jogador investe esforço, a fim de influenciar o resultado.

(5) vínculo do jogador ao resultado:

O jogador está (emocionalmente) vinculado ao resultado, no sentido de que ele será vencedor e ficará feliz quando obtiver resultados positivos, e perdedor e infeliz, se estes forem negativos.

(6) consequências negociáveis:

O mesmo jogo (o mesmo conjunto de regras) pode ser jogado com ou sem consequências para a (ou na) vida real.

Juul (2003 *apud* RANHEL, 2009, p. 12) traz a seguinte definição:

Um jogo é um sistema baseado em regras, com um resultado variável e quantificável, no qual diferentes resultados são atribuídos por diferentes valores, o jogador empenha esforço a fim de influenciar o resultado, o jogador sente-se vinculado, e as consequências da atividade são opcionais e negociáveis.

E justamente pensando na relação entre o brincar e o jogar que pesquisadores estão propondo, e alguns já colocando em prática, suas ideias em projetos que levem às crianças, jovens e adultos a possibilidade de aprendizado de uma maneira mais lúdica. O “lúdico diário”, como diz o Prof. Dr. Roger Tavares, continua mudando e evoluindo a cada dia que passa, e as necessidades de novos tipos de entretenimento também estão mudando e evoluindo (TAVARES, 2006).

Tavares (2002, p. 189 *apud* CASTILHO, 2010, p. 55), expõe que:

[...] Não apenas nisto, mas em todo o seu potencial, e isso inclui o sujeito que se vê vivenciando cada dia mais o entretenimento e suas novas tecnologias como parte atuante de seu processo comunicacional. Deste modo este sujeito será um sujeito plural, lúdico, coletivo, tecnológico, filosófico, uma pessoa interessada em diversão e em aprender e, também compreender um pouco mais sobre as muitas possibilidades que estes entretenimentos podem vir a lhes oferecer.

Os alunos são sujeitos que jogam, independentemente da idade, jovens e adultos, vão se constituindo em sujeitos que permitem essa aprovação do uso do jogo como forma de educação.

Ainda segundo Crawford, um dos intuios fundamentais dos jogos é educar. Todo tipo de contato com os jogos tende a agregar novos conhecimentos e experiências ao jogador. O autor evidencia vários comportamentos de seres na natureza, bem como dos próprios serem humanos, que podem ser qualificados como sendo a prática de jogos e cujo intuito essencial é prover conhecimentos e experiências fundamentais para o desenvolvimento desses seres, preparando-os para a vida adulta e independente (LUCCHESE; RIBEIRO, 2009).

Os jogos educam à sua maneira, e o desenho também. Ambos são elementos presentes na constituição da cultura de nossos alunos.

2.2 JOGOS DE TABULEIRO

Dentro desta conceituação observamos que se agrupam diferentes tipos de jogos, que foram criados ao longo da história da atividade cultural humana, fruto do diálogo entre os homens, apesar do jogo ser anterior a cultura, como se viu em Huizinga (1971).

Mesmo não sendo o objeto principal da nossa proposta faz-se necessário retomar uma breve história dos jogos de forma resumida, existem registros dos jogos como fenômeno cultural humano desde a antiguidade, os primeiros jogos teriam surgido há cerca de 5000 a.C.,

na região da Mesopotâmia, entre os rios Tigre e Eufrates, (hoje Iraque) e no Egito. Os mais antigos jogos de tabuleiro conhecidos eram os chamados de jogos de passagem da alma.

O jogo de Ur foi descoberto por Sir Leonard Woolley (entre 1926 e 1927), nas catacumbas do que hoje seria o Iraque, sendo que sua origem é datada antes de 2500 a.C. da Primeira Dinastia de Ur. Nas ruínas foram achados dois tabuleiros sendo que um deles está em exibição nas coleções do Museu Britânico, em Londres. O jogo Senet é possivelmente o jogo mais velho encontrado no antigo Egito e se chama Senet ou Senat (Sn't n't) que significa 'jogo de passagem'. Foram desenterrados restos do jogo nas tumbas da Pré-dinastia e da Primeira dinastia, cerca de 3500 a.C. e 3100 a.C. O objetivo do jogo era tirar todas as peças do tabuleiro.

Eram sociedades onde cultivavam rituais de reencarnação, onde se acreditava na vida após a morte e que o ato de jogar poderia dar a alma uma diversão eterna, que o salvaria do tédio infinito, por isso, os jogos e outros bem pessoais, eram enterrados com os falecidos.

Nos tempos antigos, os jogos também eram vistos como entretenimento, um relaxamento para a alma, como na Grécia de Aristóteles. Em Roma, os jogos de esportes tinham um viés diferente, voltado a competições entre gladiadores que lutavam até a morte.

O mesmo não acontecia na China, no mesmo período, onde os jogos de inspiração budistas realizavam jogos de sedução entre homens e mulheres, no outono e primavera, com cantos, danças e batalhas de flores (GRANET, 1979). Rotas comerciais entre o oriente e o ocidente, as batalhas de conquistas de reinos, as grandes migrações pelos diferentes continentes fazia com que soldados, mercadores e viajantes, com tempo para momentos de ócio e descanso entre si, tivessem tempo para troca de conhecimento, artes, religião, novas ideias compartilhadas sem fronteiras no momento de lazer, que incluíam os jogos, era um momento de diálogo, e pelo dialogo que o homem jogava e se humanizava.

Outro jogo que parece ter sofrido modificações ao tomar contato com novos grupos sociais foi o Chaturanga, o possível precursor do Xadrez. Ele teria surgido na Índia e suas peças representariam as quatro divisões do exército: infantaria (peão), cavalaria (cavalo), elefantes (bispo) e carruagens (torre). Através do contato com a cultura persa, o jogo se espalhou pelo oeste europeu, por volta de 1000 – 1100 d.C., mas as regras que conhecemos atualmente foram definidas apenas em 1475, onde o vencedor é aquele que consegue deixar o rei adversário sem escapatória da morte (xeque-mate) (ANJOS, 2013, s.p).

Na idade média, predominou o jogo de cartas, a princípio os historiadores, acreditavam que o jogo de cartas surgiu na China, por ter sido o local onde se inventou o papel, mas quando chega a Europa se populariza, graças ao uso da técnica da xilogravura,

também inventada pelos chineses, e depois em 1450, como advento da imprensa de Gutemberg sua difusão e uso foi ampliado. O baralho era inicialmente feito à mão, depois impresso em massa e foi evoluindo seu design até a configuração atual.

Existem simbolismos populares e lendários por trás das cartas do baralho: os quatro naipes representariam as quatro estações; as treze cartas por naipe marcariam as treze fases do ciclo da lua; o vermelho e preto simboliza a noite e o dia; as cinquenta e duas cartas (sem o coringa) seriam o número de semanas no ano; e por fim, se somado os números de cada carta, e depois adicionar 1 (o que seria um coringa) dá 365, que são os dias do ano e, se somado o outro coringa, 366, que é o número de dias do ano bissexto.

No Renascimento, o dramaturgo Rabelais em suas peças, *Gargantua e Pantagruel*, registrou 402 jogos, predominantemente jogos de azar. Os jogos influenciaram e causaram muitos problemas na sociedade da época, pois normalmente terminavam em brigas violentas.

Na América, os povos Incas e os índios Potis e Brobós e Tupis no Brasil chamavam o jogo *Ara* ou *Mossaraí*, ambos significando brincadeira. O jogo da onça foi registrado como de algumas tribos brasileiras como entre os Bororos. No Mato Grosso, os Manchineri, no Acre, os Guaranis em São Paulo. Era um jogo semelhante ao jogo de damas.

Com a Revolução Industrial (a partir de 1760) houve uma grande difusão dos jogos de tabuleiro, com as sociedades se organizando em centros urbanos e uma melhor organização do trabalho livre. O tempo ocioso se amplia e a possibilidade de produção de jogos em massa fez com que fossem produzidas versões dos jogos clássicos e novos jogos surgiram para atender a um comércio e indústria lucrativos com a cultura dos jogos.

Vários jogos de tabuleiro se tornaram muito conhecidos no mundo todo, como o jogo da vida de 1860, e o *Monopoly* (conhecido no Brasil como Banco Imobiliário), de 1904. Eram jogos de mecânica simples e só a partir de 1945, que os jogos de estratégia, com característica visual mais realista e complexa, ganharam mais força e popularidade.

Froebel criou os jogos como brinquedos, como estratégia para seu jardim de infância. Em 1949, o jogo Detetive (*Clue*) fica famoso pela mecânica que apresenta de interação e possibilidades de uso do raciocínio lógico. *War*, de 1957, as batalhas fictícias por territórios são definidas por lances de dados. Em 1960, os jogos de tabuleiro evoluem e surge um mercado de profissionais e designers para a produção agora mais profissionalizada. Na Europa, a ideia de jogos de estratégias de construção, de aldeias e cidades fictícias, ganha um número de adeptos e fazem a vertente de jogo se ampliar pelo mundo.

Mesmo surgindo após a Segunda Guerra Mundial, o RPG (*Role Playing Game*) só vem fazer um grande sucesso em 1960, com o jogo *O Senhor dos Anéis*. O RPG é um jogo no

qual os jogadores contam uma história de forma interativa e colaborativa, criando narrativas surpreendentes com os jogadores assumindo os personagens fictícios, em mundos e aventuras fantásticas, nas quais a ação e interpretação são guiadas por um mestre, que é um jogador sem personagem.

Definindo um conceito geral do jogo, buscou-se um mais específico, o de jogo de tabuleiro. Lucchese e Ribeiro (2009) trazem a seguinte definição:

Estes jogos compreendem um plano jogável e delimitado dividido em setores, e um conjunto de peças que podem ser movidas no decorrer do jogo. As peças devem estar associadas aos jogadores, sejam elas em forma ou cores. Os objetivos de cada jogo de tabuleiro, assim como as estratégias vencedoras, podem variar significativamente: conquistar as peças de outros jogadores, conquistar um ou mais territórios, pontos ou valores agregados. Entretanto, estes jogos geralmente podem ser representados por jogos dinâmicos de informação perfeita.

No site Guia Infantil, Laura Velez, em uma matéria intitulada *Benefícios dos jogos de tabuleiro para crianças*, apresenta os seguintes tipos de jogos de tabuleiro.

Existem muitos tipos de jogos de mesa, há para todas as idades, para desenvolver diferentes capacidades e para estimular os diversos interesses das crianças. Mas todos eles têm algo em comum e que são extremamente divertidos.

- Jogos de estratégia. Jogos como o Xadrez, as Damas, o Conecta 4 ou até mesmo o clássico Dominó ensinam as crianças a elaborar estratégias simples, marcar plantas ou tomar decisões, e que são perfeitos para estimular a autonomia de qualquer criança.
- Jogos educativos. Embora o jogo de tabuleiro educativo mais conhecido é o Trivial há muitos mais no mercado que são mais divertidos. As crianças aprendem o vocabulário com o Srabble, geografia com o Turista, com o Risk se interessam pela história ou fazem gala da sua criatividade com o Pictionary.
- Jogos de concentração. Alguns jogos de mesa são ótimos para melhorar a memória e a capacidade de concentração em crianças. ‘Simon diz’ é um dos jogos mais divertidos que as crianças devem prestar muita atenção para não falhar e outros jogos como ‘quem é Quem’ são ótimos para praticar as habilidades memorísticas e de dedução. Além disso, são os Quebra-cabeças variados e adaptados a cada idade.
- Jogos de azar. Em outros jogos de mesa, é o acaso ou a sorte, o verdadeiro protagonista. Em alguns é também necessária uma certa dose de estratégia, mas no fundo o que conta é passar um momento emocionante jogando Ludo, a Oca, a Serpentes e escadas ou ao Monopólio.
- Jogos de cartas. As cartas oferecem infinitas possibilidades de jogo, desde jogos de memória para os mais pequenos até ao pôquer para os mais inquietos, as cartas, você pode jogar toda a família em divertidas modalidades onde as risadas estão garantidas (VÉLEZ, 2015, s.p.).

Como benefícios proporcionados pelos jogos, Velez (2015) ressalta que o desenvolvimento mental é um dos mais importantes, por ajudar no desenvolvimento emocional, no ensino da convivência social e relacionamento interpessoal; além, é claro, do divertimento e no estímulo a diversos aspectos da personalidade da criança, como paciência, a

concentração, o raciocínio lógico e abstração, a capacidade de dedução, ampliação da tolerância, e em saber aceitar a derrota no jogo limpo e lidar com a frustração.

O professor Roger Tavares também alerta para outros benefícios dos jogos, no desenvolvimento de competências (atitudinais, procedimentais e conceituais), como o autoconhecimento, a auto percepção, a criatividade, a crítica, o empreendedorismo, o uso de estratégias e táticas, além da comunicação escrita, verbal, gestual, de memorização e motivação, como saber ouvir e esperar, as habilidades: seguir regras, capacidade de síntese como trabalho, cooperativismo, administração de tempo, risco, conflito a organização, planejamento, tomada de decisões, liderança, postura, respeito, cortesia, empatia e entusiasmo e flexibilidade.

Enfim, os jogos além de uma diversão também são uma fonte e um espaço de disseminação e identificação de valores, éticas morais e sociais. Deste modo, os jogos possibilitam a formação de sujeitos, com um olhar lúdico, plural, coletivo, tecnológico e filosófico, “uma pessoa interessada em diversão e em aprender e, também compreender um pouco mais sobre as muitas possibilidades que estes entretenimentos podem vir a lhes oferecer” (TAVARES, 2006, p. 189).

Compreende-se que apesar das possibilidades de aprendizagens que os jogos podem proporcionar, o papel do professor como mediador deste processo é de real importância, pois os sujeitos não se formam sozinhos, a partir de certos momentos eles precisam de ajudas externas, como já foram citados os estudos de Vygotsky sobre zona proximal.

Nesta proposta pedagógica de produção de um jogo de tabuleiro de percurso de trilha simples, de informação perfeita e que envolve a sorte com o objetivo de se chegar de um ponto a outro. Porém, o importante serão os conhecimentos, as diferentes cognições e competências de aprendizagem e dinâmicas que estavam presentes em sua produção/confecção do jogo e sua aproximação com o ensino do desenho, que são abordados no próximo capítulo.

“A arte substitui os jogos como ritual mágico das sociedades tribais e facilitam ao indivíduo permanecer à margem das pressões materiais da rotina e das convenções, para observar e interrogar, permitindo participação integral na sociedade” (MACIEL, 2004, p. 315). Para o autor, o jogo é uma espécie de paraíso artificial que, ao encontrar a arte, deixa de ser apenas um jogo para ser uma extensão da consciência humana.

CAPÍTULO 3 – O DESENHO E O JOGO

3.1 REFLEXÕES INICIAIS

O desenho, essa criação do espírito humano, que acompanha a evolução do homem desde o princípio, que ao capturar uma imagem e representá-la desde a pré-história busca dar-lhe um significado, agora também está presente no ato de jogar e nos jogos, seja como imagem riscada no chão em diferentes brincadeiras populares, nas gravuras das cartas de baralho ou nas imagens produzidas com o auxílio de programas de computadores em 2D e 3D, pois dentro da indústria cultural dos games, o desenho exerce um papel de destaque, como observou Maciel (2004, p. 312) em seu artigo *O desenho nos jogos eletrônicos*.

O que distingue os jogos para computadores de outros gêneros culturais, como romance ou televisão, é a preocupação com o espaço. Mais que ações, acontecimentos ou metas e, mais que a caracterização e o tempo em muitos jogos podem ser parados, os games celebram e exploram a representação espacial como motivo central e razão de ser. É o desenho com força total.

Então, o jogo, como todo conhecimento produzido, é o resultado de uma herança cultural transmitida de uma geração às gerações futuras, nas mais diversas nuances. Da mesma forma, acontece com o ato de desenhar: o homem adquire um poder ao capturar uma imagem ou ao fazer um desenho nas pedras, ao desenhar um simples contorno da sua mão e gravar isto em forma de uma imagem. Este ato simbólico, repetido a cada vez que uma criança desenha, foi a resultante de um grande passo na conquista de nossa humanidade.

Todo novo conhecimento traz em si um novo poder. O poder da posse de algo novo e as possibilidades de transformações ao usar isto em seu benefício. Assim, ao conquistar o poder de criar e reproduzir uma imagem e esta imagem carregar em si um conhecimento cultural, social, estético, o homem joga-se ao seu destino apropriando-se deste novo poder. Huizinga (2000, p. 79) se refere a este ponto, expressando que:

Para o homem primitivo as proezas físicas são uma fonte de poder, mas o conhecimento é uma fonte de poder mágico. Para ele todo saber é um saber sagrado, uma sabedoria esotérica capaz de obrigar milagres, pois todo conhecimento está diretamente ligado à própria ordem cósmica.

Ao se jogar, existe um ato de se lançar ao desconhecido, à aventura, assumir outras personalidades, conquistar novos espaços, ser livre, mesmo que de forma onírica. A possibilidade de se criar novas narrativas para a vida, a fuga voluntária da realidade é o que

faz do ato de jogar uma experiência significativa. Como dizia Schiller, somente no jogo o homem se torna verdadeiramente homem, completando sua humanidade (PETRY, 2014).

A Educação incorporou o jogo no processo de ensino-aprendizagem, pois, ao se jogar quando se está inserido no círculo mágico, neste espaço característico do jogo, se sonha, imagina, se tem o poder de ser outro, de fazer algo além da nossa realidade cotidiana. Sobre este espaço, no qual acontece o jogo, Huizinga (2000, p. 18) esclarece:

Verificamos que uma das características mais importantes do jogo é sua separação espacial em relação à vida quotidiana. É lhe reservado, quer material ou idealmente, um espaço fechado, isolado do ambiente quotidiano, e é dentro desse espaço que o jogo se processa e que suas regras têm validade.

A Educação e, particularmente, o processo de ensino-aprendizagem, têm incorporado o jogo à sua prática. Realizar atividades com jogos pode estar presente na Educação, no ato de aprender e ensinar. Assim como o jogo, o processo educacional segue regras, sendo que cada disciplina tem suas especificidades, suas formas próprias de conhecimento. Apesar disso, a observação, a experimentação e o raciocínio lógico estão presentes em todas as áreas de conhecimento. Vamos agora a um encontro entre o desenho e o jogo, formando uma parceria de proposta pedagógica que cria estratégias baseadas em suas dinâmicas para desenvolver o ensino do desenho.

3.2 DINÂMICAS PRESENTES NOS JOGOS E O ENSINO DO DESENHO

Maciel (2004, p. 314) assinala relações entre o mundo infantil e o adulto e as transições da vida que se aproximam das ações e atitudes de dinâmicas do próprio jogo.

O jogo está para a criança assim como o trabalho está para o adulto. Tanto no mundo infantil ou no universo cultural do adulto acontecem transições, que podem originar conflitos no processo de aquisição e construções do próprio conhecimento. É um processo que envolve viver, organizar, operacionalizar, elaborar, projetar, construir e destruir em busca de novas configurações. Desconstruir para reconstruir transformações estruturais no lugar das conjunturas. O caos e a ordem se alternando. Talvez o ser humano crie e recrie porque necessite disso existencialmente.

A diversão é um ponto de encontro entre o desenho e o jogo, como observou Iavelberg (2013, p. 47): “o desenho é um jogo, escreveu Luquet, o que significa que, para desenhar, a criança reflete, intui, age com materiais em suporte e vive uma relação simbólica com seu trabalho”.

Esse pensamento, para Benjamin (2007, p. 102 *apud* CASTILHO, 2010, p. 540) é expresso da seguinte maneira:

O divertimento era tido como um problema até anos recentes, relatos subjetivos do prazer eram cortados dos objetivos intelectuais ditos como sérios. O entretenimento, a diversão, a recreação, o brincar, tudo isso é coisa séria, o jogo como elemento de cultura é o que pode, sim, contribuir para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo de nós seres humanos. A essência do brincar, do entretenimento, não é apenas um fazer como se, mas um fazer sempre de novo é a transformação da experiência mais comovente em hábito. Pois é o jogo, o brincar, e nada mais, que dá à luz todo hábito. Entre o brincar e o jogar, Walter Benjamin aponta as vias de ligação que os incluem na direção própria da repetição, em que o “de novo” é a previsão de uma trajetória que não cessa, pois as crianças são exatamente assim sempre querem brincar de novo. Na rotina diária, comer, dormir, vestir-se, tomar banho, estudar, devem ser inclusos uma maneira lúdica de fazer as coisas, para que tudo não fique tão tedioso.

A evolução não tem receitas, não tem um só caminho. Como no jogo, ela é uma estrada aberta com muitas rotas. Assim, a cada jogada se abre um novo caminho da busca do homem pelo desejo do conhecimento. O ato de brincar e de se divertir está envolto em atividades cognitivas muito mais complexas que só a própria diversão. Jogar é uma forma de comunicação contemporânea que transforma os sujeitos que jogam. É também um ato que interage com suas vidas além do tempo dedicado ao próprio. Quando se joga o jogo, abrem-se possibilidades de entendimento e interpretação de uma maneira mais holística sobre sua própria existência.

Os jogos educam à sua maneira e o desenho também. Ambos são elementos presentes na constituição da cultura de nossos alunos. Vamos buscar aproximações estudando o fenômeno da gamificação. O termo gamificação compreende a aplicação de elementos de jogos em atividades de não jogo. Vamos compreender a gamificação como uma estratégia metodológica que utiliza situações, sistemas e elementos de jogos em outros contextos e atividades que não são jogos.

Segundo alguns autores esse termo foi cunhado pela primeira vez pelo pesquisador britânico Nick Pelling. A gamificação consiste em utilizar a mecânica dos jogos em atividades que não estão dentro do contexto dos jogos (MEDINA, 2013; SALEN; ZIMMERMAN, 2012; McGONIGAL, 2011 *apud* ALVES; MINHO; DINIZ, 2014).

Na visão de Kapp (2012 *apud* ALVES; TEIXEIRA, 2014, p. 131), gamificar algo “é usar mecânicas, estéticas e características dos jogos para envolver e motivar as pessoas a aprender e a resolver problemas”.

Alves (2012 *apud* ALVES; TEIXEIRA, 2014) propõe que levar jogos à sala de aula não consiste em apenas oferecer um elemento lúdico aos alunos, mas formas definitivas de aprendizado. A autora enfatiza o uso de jogos para a aproximação do ensino ao mundo do aluno e questiona: “Quanto ainda precisamos caminhar para compreender que o lúdico deve estar presente nas situações de aprendizagem? Que a escola deve se constituir um espaço de prazer? Que devemos nos aproximar do universo semiótico dos nossos alunos?” (p. 134).

Este trabalho se propõe exatamente a isso. Criar envolvimento e engajamento dos alunos, motivando-os a desenhar, facilitando o processo de aprendizagem do desenho através da gamificação, estimulando-o a aprender com autonomia, divertindo-se, apropriando-se do conhecimento com ludicidade através das dinâmicas dos jogos.

Nesta experiência de organização de uma proposta pedagógica, de construção de um jogo de tabuleiro, buscou-se resolver um problema relacionado a um grupo específico, alunos desmotivados ao ensino do desenho; e explorando suas experiências em formas de narrativas visuais que contribuirão para a construção de conhecimentos, envolvendo emocionalmente os alunos na realização de uma sequência de tarefas e atividades, na qual pretendemos, com a gamificação, contribuir e obter mais engajamento e motivação que desenvolva a participação dos alunos no processo de aprendizagem de maneira mais ativa.

Zichermann e Cunningham (2011 *apud* BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014, p. 16):

Compreendem que ambientes que interagem com as emoções e desejos dos usuários são eficazes para o engajamento do indivíduo. Salientam que através dos mecanismos da gamificação é possível alinhar os interesses dos criadores dos artefatos e objetos com as motivações dos usuários. Quanto aos elementos que contribuem para a motivação do indivíduo, identificam dois tipos: as intrínsecas e as extrínsecas.

No caso dos jogos, as motivações intrínsecas são baseadas nas mecânicas, dinâmicas e estéticas dos ambientes e sistemas. E fazer bom uso destas mecânicas de jogos em um ambiente de gamificação, será o principal fator para o sucesso da sua utilização proporcionando um ambiente lúdico e motivacional, criando situações fantosas, objetivos claros, orientação, desenvolvimento de habilidades, estímulos e aprendizagem.

Conforme Zichermann e Cunningham (2011 *apud* BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014), no caso dos jogos, os comportamentos intrínsecos estão baseados nas relações:

– **Mecânicas:** são as regras de um jogo. Um conjunto de processos básicos e técnicas que quando usadas corretamente garantem um bom resultado no jogo. É na prática, o

funcionamento do jogo. São as orientações das ações que permitem, guiam e controlam os acontecimentos. Elas orientam as ações dos jogadores em uma direção desejada delimitando que o jogador pode ou não pode fazer dentro do jogo, são as ferramentas que favorecem a interação do sistema e a capacidade de produzir respostas estéticas significativas dos jogadores.

– **Dinâmicas**: são as respostas as interações entre as mecânicas dos jogos e o jogador. São os temas em torno do qual o jogo se desenvolve e dizem respeito às emoções do jogador durante essa interação.

– **Estéticas**: é a resposta emocional dos jogadores. Dizem respeito às emoções do jogador durante a interação com o outro jogador, e esta relação resulta de relações entre as mecânicas e as dinâmicas dos jogos que levam as emoções do jogador. Seus elementos são: a sensação, a fantasia, a narrativa, o desafio, a interatividade, a descoberta e a submissão.

Os autores Werbach e Hunter (2012 *apud* COSTA; MARCHIORI, 2016) identificaram três tipos de elementos (dinâmicas, mecânicas e componentes) como categorias aplicáveis aos estudos e desenvolvimento da gamificação. Estas categorias “são organizadas em ordem decrescente de abstração, de modo que cada mecânica se liga a uma ou mais dinâmicas, e cada componente a uma ou mais mecânicas ou dinâmicas” (p. 48). Assim sendo, os componentes se definem como aplicações específicas visualizadas e utilizadas na interface do jogo. Este é o nível mais concreto dos elementos de jogos e, assim como uma mecânica se liga com uma ou mais dinâmicas, vários componentes podem fazer parte de uma mecânica. O Quadro 2 traz tais categorias e seus níveis.

Quadro 2 – Categorias aplicáveis aos estudos e desenvolvimento da gamificação.

CATEGORIAS	NÍVEIS
Dinâmica	Restrições, Emoções, Narrativa, Progressão e Relacionamentos.
Mecânica	Desafios, Chance, Cooperação e competição, Avaliação (<i>Feedback</i>), Aquisição de recursos, Recompensas, Transações, Turnos e Vitória
Componente	Conquistas, Avatar, Emblemas/medalhas, <i>Boss</i> , Coleções, Combate, Conteúdos desbloqueáveis, Presentes, <i>Ranking</i> , Níveis, Pontos, Missões, Gráfico Social, Times e Bens virtuais.

Fonte: Traduzido com adaptações de Werbach e Hunter (2012).

A utilização da lógica e das metodologias presentes nos jogos para servir outros propósitos além do jogo como no caso da gamificação, na busca por tornar conteúdos complexos em materiais mais acessíveis facilitando o processo de aprendizagem, de modo a desenvolver um maior engajamento, aqui compreendido como um sentimento de conquista, de vontade de continuar realizando uma tarefa, focado resolvendo um problema, encontra na teoria *flow* bases para sua aplicação.

O conceito de *Flow*, formulado pelo psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi (Croácia, 1934) foi criado a partir da definição do estado em que as pessoas se envolvem em determinadas atividades a ponto de nada mais ao seu redor apresentar importância, pois a própria experiência proporciona prazer e uma sensação agradável de felicidade.

Em suas pesquisas, Mihaly buscava descobrir atividades cotidianas que causavam felicidade nas pessoas, procurava compreender em que situações a motivação tornava-se um valor de felicidade maior que o retorno financeiro ou material. E conforme o pesquisador a realização de atividades que produzem a sensação de prazer ao indivíduo oferece também a sensação de descoberta, que leva a pessoa para uma nova realidade, que ele chamou de *Flow* (fluxo); e para atingi-lo, o indivíduo vivencia algumas emoções de acordo com o desafio e a habilidade.

Dessa forma, o pesquisador aponta sete características que se fazem presentes quando a pessoa está em *Flow*. São elas:

Foco e concentração; Êxtase: sensação de está fora da realidade, do dia a dia; Clareza e *feedback*: motiva a continuar; Habilidades: competências para resolver coisas; Crescimento: alegria do êxito; Perda da sensação de tempo; Motivação intrínseca: uma experiência autotélica, um fim em si mesmo (CSIKSZENTMIHALYI, 2004, p. 47).

Essas características fazem com que as pessoas inseridas nessas dinâmicas sintam-se desafiadas o suficiente para que fiquem excitadas, em *Flow*, ou no controle da situação ao se envolverem com a tarefa. E o processo da aplicação da gamificação interage com ela contribuindo para a melhoria e desenvolvimento do engajamento e da motivação das pessoas proporcionando uma aprendizagem mais significativa.

Outro fator de jogo presente na gamificação é a construção de narrativas, e por ser o jogo uma forma narrativa, Gordon (2006 *apud* BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014, p. 23) destaca que “ambientes narrativos exploram histórias de experiências, e essas experiências são fundamentais para constituir a memória, a comunicação e o próprio conhecimento dos indivíduos”.

Schmitz, Klemke e Specht (2012 *apud* BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014, p. 22) destacam que os elementos básicos do jogo: personagem, competição e regras de jogos:

São necessários quando a gamificação é aplicada a contextos de ensino, com efeito direto no processo de aprendizagem do indivíduo. Como exemplo: o personagem permite a identificação com o estudante; a competição favorece o foco e a atenção dos alunos; e as regras do jogo propiciam um ambiente de imersão favorável ao envolvimento do estudante no contexto de aprendizagem.

Na proposta de criação de um jogo de tabuleiro como percurso da casa dos alunos até a escola, tanto os elementos básicos dos jogos e as narrativas têm um papel fundamental. Eles buscaram, em imagens, construir conhecimentos dentro de um ambiente, que é o cenário das suas vidas, e terão eles mesmos como personagens desta aventura.

Argumentando a favor da obrigatoriedade do ensino da Arte, Ana Mae Barbosa concedeu, em 2016, uma entrevista a Carlos André Moreira, na qual critica a intenção da proposta da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Ministério da Educação, de retirar a obrigatoriedade da Arte no Ensino Médio, o que infelizmente aconteceu. Ela argumenta como a arte desenvolve a inteligência.

Em primeiro lugar, ali não tem certo e errado, tem mais e menos adequado. Em segundo: estimula o racional e o afetivo, especialmente na adolescência. Garotas e garotos de 15, 16, 17 anos, onde vão fazer a sua formação emocional? Com a arte. Não tem outra área na escola que desenvolva a capacidade emocional das pessoas dessa forma. Outra coisa: percepção visual. Como a minha área é de artes visuais, tenho estudado muito o desenvolvimento da percepção visual, que é importante desde a alfabetização até a inserção no mundo. É importante você perceber o mundo ao redor, ser capaz de desenvolver a capacidade crítica para analisar esse mundo e dar respostas criadoras às necessidades e às críticas que você faz. São três funções fundamentais que são incrementadas pelo ensino da arte: percepção, capacidade crítica e resposta criadora (BARBOSA, 2016, s.p.).

Ana Mae Barbosa continua a sua defesa buscando em pesquisas, argumentos de ordem objetiva e racional, tão ao gosto dos burocratas, em detrimenos dos benefícios emocionais mais comumente utilizados para se valorizar a arte nas escolas. Ela buscou reforços e pesquisas que comprovassem a necessidade da arte na escola em todos os níveis, e foi encontrar nas pesquisas de um pesquisador da Califórnia, James Catterall, que ao compilar dados de outras pesquisas, fez um trabalho acerca da importância da arte para o desenvolvimento da inteligência, principalmente baseado na medida pelo teste de QI, comprovando que mesmo para este teste a arte é importante. Observou, também, que o desenvolvimento mental adquirido nas atividades e práticas artísticas pode ser transferido para outras áreas do conhecimento, apresentando melhorias nos resultados da aprendizagem dos estudantes (MOREIRA, 2016).

Nas pesquisas sobre as artes integradas, que não podem ser confundidas com a perversa polivalência, mas que tem cada arte o seu professor e todos trabalhando interdisciplinarmente, foram comprovados avanços individuais e coletivos em autoconfiança; melhora do autoconceito; capacidade de assumir riscos; concentração de atenção; perseverança; empatia pelos outros; autoiniciação à aprendizagem; persistência em tarefas

difíceis; aprendizagem autoral; habilidades de colaboração; liderança; evasões reduzidas; aspirações educacionais mais altas e habilidades de pensamento de ordem superior.

Em relação ao Desenho, Barbosa (2016) expõe que as pesquisas de James Catterall chegaram à conclusão que:

O estudo de desenho aumenta a qualidade de organização da escrita; raciocinar sobre arte desenvolve a capacidade de raciocinar sobre imagens científicas; a análise de imagens da arte propicia a capacidade de leitura mais sofisticada, interpretação de textos e inter-relacionamento de diferentes textos (BARBOSA, 2016, p. 02).

Na Revista Observatório Itaú Cultural, Barbosa (2018) reforça esses argumentos quando traz os resultados de uma pesquisa desenvolvida por James Catterall sobre *as artes e a transferência de aprendizagem* com informações a respeito do ensino de artes e seus resultados sociais e acadêmicos, destacando-se as capacidades cognitivas e motivações para aprender.

Experiência intensiva nas artes: autoconfiança; tomada de risco; atenção; perseverança; empatia pelos outros; autoiniciação; persistência na tarefa; apropriação do aprendizado; competências de colaboração; liderança; redução das taxas de evasão; aspirações educacionais; competências de pensamento de ordem superior (BARBOSA, 2018, p. 71).

E quando existe um espaço que torne o ambiente escolar rico em artes, amplia-se a “criatividade; engajamento/assistência; gama de desenvolvimento pessoal e social”. E, especificamente sobre desenho, tem-se como capacidades cognitivas: “conteúdo e organização da redação; competências para leitura/interpretação de texto; raciocínio sobre imagens científicas; e prontidão de leitura” (BARBOSA, 2018, p. 70-71).

Barbosa (2016, p. 02) salienta ainda que:

A leitura do discurso visual, que não se resume só a uma análise de forma, cor, linha, volume, equilíbrio, movimento, ritmo, mas principalmente é centrada na significação que esses atributos em diferentes contextos conferem à imagem, é um imperativo da contemporaneidade.

No trabalho de pesquisa, com ênfase nas artes visuais, buscou-se oferecer ao aluno uma experiência de construção de conhecimentos com significado, na realização de mapas que são redes de encontros fruto da emoção e da inteligência dos alunos engajados nesta proposta. Também se observou nos resultados das pesquisas que elas demonstraram uma grande aproximação entre os objetivos de uma experiência gamificada, na qual os elementos de jogos são usados em outros processos de não jogo.

Essas dinâmicas estão inseridas muitas vezes sem a percepção dos alunos de seu conhecimento, mas sim do professor, que fará uso delas de forma lúdica e criativa, para que ao “aprender” desenho, os alunos não sintam a pressão que, às vezes, uma técnica provoca.

Segundo Ana Mae Barbosa a arte pode beneficiar até a alfabetização da escola. Em uma entrevista à jornalista Paula Peres, publicada na *Revista Nova Escola* de 10 de setembro de 2019 ela faz uma crítica ao modo como a arte e o desenho são utilizados em sala de aula, comentando que:

No Brasil, preocupa-se com a integração da Arte a outras disciplinas de Linguagens no currículo do Ensino Médio. Quando eu vejo o discurso da interdisciplinaridade, isso não deve ser restaurante de prato feito, em que se entrega para o cliente um pouco de arroz, um feijão aqui e uma carne lá. A interdisciplinaridade é feita entre especialistas das áreas, que se organizam em projetos. O que vai acontecer é a Arte ficar no fim de uma aula de Geografia, que certamente vão mandar desenhar mapa, o que já é uma obviedade terrível. Uma aula de História, e certamente vão mostrar algumas imagens históricas, e isso não é interdisciplinaridade, isso é apenas um instrumento para melhorar e ativar a aprendizagem. É diferente de aprender verticalmente a Arte (PERES, 2019, s.p.).

Barbosa (*apud* PERES, 2019) comenta ainda que James Catterall encontrou estudos que mostram que o desenvolvimento intelectual na Arte é transferível para outras disciplinas. Uma delas mostrou que a prática do desenho desenvolve a capacidade nas pessoas de relacionar 3 textos de diferentes temas. “Isso é uma coisa fantástica, pode ser explorada em qualquer área”.

O desenho é pensamento visual, e este provoca processos mentais que provam que há transferência de aprendizagem da arte, ou seja, desenvolvidas em atividades artísticas para outras áreas. E continua Barbosa (*apud* PERES, 2019) “tudo isso mostra que a Arte tem um papel importante”. No Brasil, entre os anos 20 e 50 o desenho teve um papel muito importante na escola. E comenta ainda sobre a dificuldade de se aprender desenho, dizendo: “olha, veja a dificuldade que é, no desenho de observação, você passar duas dimensões para três dimensões. É um processo difícil do ponto de vista intelectual, da inteligência”.

Esse ponto de dificuldade na aprendizagem do desenho também já havia sido observado por Wilson e Wilson (1982 *apud* LA PASTINA, 2013, p. 104) quando explica que:

A nossa percepção visual diária não é facilmente convertida em programas de desenho. As percepções diárias são por demais complexas e estão acima de nossa capacidade de memória. Por isso ao desenhar é mais fácil recordar-se de outros desenhos, de imagens bidimensionais. Se a paisagem do entorno não aparece nos desenhos das crianças da escola rural, tal fato deve-se então à natureza da percepção e da memória.

As dinâmicas são assim descritas:

- **Regras:** o respeito às regras é um dos conceitos fundamentais do jogo. Elas estabelecem as ações, a autonomia dentro do jogo de cada participante.

Para Huizinga (2000), o jogar possui uma relação essencial própria para com o que é sério. Todo aquele que joga sabe por si próprio que o jogo não é nada mais que um jogo e que se encontra em um mundo determinado pela seriedade dos fins. Gadamer (1997 *apud* PETRY, 2014) acrescenta comentando que: “o jogar só cumpre a finalidade que lhe é própria quando aquele que joga entra no jogo. Quem não leva a sério o jogo é um desmacha-prazeres”. Conforme Castilho (2010) é importante que se tenha seriedade ao participar da atividade de jogar, para que todos os envolvidos com a atividade tenham o melhor aproveitamento dela.

O respeito às regras é essencial ao jogo e no desenho também. Conhecer as regras do uso e possibilidades de cada material é essencial para se alcançar resultados mais satisfatórios. No caso do desenho de observação, tem que ter uma concentração em observar o modelo, ver com detalhes, ter uma ideia de proporção entre suas partes, saber enquadrar, ver os contrastes de luz e sombra ou os contornos, ter uma sequência de ações organizadas para sua feitura, como esboço, proporção, arte-final entre outros.

Os benefícios dos jogos de tabuleiro são derivados principalmente do fato de que estes exigem que o cérebro se mantenha concentrado durante um longo período. E é a concentração um dos pilares fundamentais para o bom funcionamento cognitivo. Cada um de nós deve ser capaz de manter o foco durante 50 minutos, com uma diminuição natural na concentração depois de cerca de 20-30 minutos (FLORIOS, 2014).

Ainda tendo a entrevista de Ana Mae Barbosa a Paula Peres como referência, embora ela também tenha falado também sobre a arte, seu dizer, se enquadra no desenho.

Eu tenho poucos anos na minha frente agora, eu ainda tenho pelo menos dois temas de pesquisa que eu quero desenvolver. Um deles é o problema da criatividade modernista e da criatividade pós-moderna. A criatividade modernista enfatizou a produção de múltiplas respostas, que é a fluência e a originalidade, sabendo que existiam outros processos. Mas a criatividade pós-moderna enfatiza principalmente a flexibilidade, a mudança de categoria (BARBOSA *apud* PERES, 2019).

Kishimoto (1992, p. 115) define flexibilidade como “a ausência de pressão do ambiente cria um clima propício para investigações necessárias à solução de problemas. Assim, brincar leva a criança a tornar-se mais flexível e buscar alternativas de ação”. Também entendido como uma atitude, neste caso, voltada à resolução de problemas e conflitos de ordem visual.

Existe até um teste de flexibilidade: uma página com 16 círculos e você tem que completar objetos. A pessoa fluente vai, por exemplo, fazer assim: panela, boca de fogão, ovo. São redondos da mesma categoria. Uma pessoa flexível vai fazer ovo, botão e roda de bicicleta, por exemplo. Muda completamente de categoria. Agora o equilíbrio entre essas duas é que torna o indivíduo mais criativo ou não (BARBOSA *apud* PERES, 2019).

Acredita-se que ela se referia a um exercício proposto por Munari, designer e autor de vários livros, que atualmente trabalha em uma faculdade de design.

Esses mundos, o moderno e o pós-moderno, se ligam pela flexibilidade e fluência, mas um está pensando em originalidade, e o pós-modernismo já não pensa mais em originalidade. Pensa em adequação, e aí destaca a elaboração, porque a elaboração vai fazer com que você, pela necessidade, vá mudando a função de um objeto ou o próprio objeto. Só que eu não sei ainda como fazer isso para provar o que eu estou dizendo (BARBOSA *apud* PERES, 2019).

Nos jogos de tabuleiro e nos jogos de grupo, as memórias verbais e visuais são naturalmente envolvidas e necessárias por causa das próprias regras dos jogos, para prever os movimentos dos adversários, para projetar seus próximos passos e para raciocinar sobre a realização destas atividades. Exige uma flexibilização de tomada de decisões, uma ação do cérebro, juntamente com uma pitada de intuição, o que nos permite avançar no sentido de alcançar o melhor resultado quando nós jogamos.

– **Motivação:** em *Elementos do design de videojogos que fomentam o interesse dos jogadores*, Zagalo, Carvalho e Araújo (2016) apresenta um estudo de Deci e Flaste (1996) no qual:

(...) elencam três variáveis necessárias à sua obtenção: «autonomia», «competência» e «relacionamento». Ou seja, para garantir um indivíduo motivado, precisamos de lhe conferir autonomia, oferecer a liberdade de escolher o seu caminho; precisamos garantir que o objetivo está ao alcance das suas capacidades, não sendo demasiado fácil, nem demasiado difícil, e, por fim, garantir a existência de uma relação entre o motivado e o motivador ou o grupo de pessoas que suporta o objetivo da motivação. Quando estas três variáveis se cumprem, o nível de motivação atinge o seu ponto mais elevado, deteriorando-se sempre que uma destas variáveis não é cumprida. De certo modo, todos estes três elementos são já levados em conta na teorização de Vygotsky, quando se define o estado de autonomia da criança, a sua propensão para seguir o novo e, por conseguinte, define o desenho da exigência de competências numa base ancorada por um relacionamento com um tutor ou pares. A SDT é assim uma nova abordagem à ZDP, abstraída da idade, mais focada no processo do que no sujeito (DECI; FLASTE *apud* ZAGALO; CARVALHO; ARAÚJO, 2016, p. 175).

Destaca-se aqui um ponto em comum a proposta pedagógica apresentada, ou seja, o desenho se modifica com atuação do professor, criando as sequências de desenho que possibilitam aos alunos desenvolverem seu grafismo pessoal com autonomia. A forma como

são planejadas as atividades possibilitem que cada aluno crie sua própria solução, busque competência em habilidade e pensamento para buscar soluções, e quando necessário, tenha a cooperação entre seus pares ou com seu professor.

– **Divertimento e a superação de desafios:** no desenho, a imersão também se apresenta. Desenhar faz a pessoa esquecer-se do mundo, sendo uma diversão, ou sendo encarada como uma tarefa a ser realizada. Desenhar é muito simples, mas também pode ser muito difícil, e muitos desistem de desenhar, exatamente por não superarem certas técnicas ou procedimentos mais complexos, porém, se isso se torna um hábito, pelo gosto, ou pela superação de desafios, o envolvimento das pessoas com a arte, a “contaminação” como Barbosa se refere, só tem a aumentar, porque ela é alimentada.

Com a arte “é preciso se alimentar sempre de arte, buscar por ela”. Age assim uma pessoa contaminada pela arte, como um hábito, como um jogo. Depois se repete buscando novamente sentir a mesma sensação e emoção que provocou um gozo ao fazer e da repetição e geração de um hábito. Então fazer arte, como um jogo, se torna um alimento a ser consumido frequentemente.

Ou seja, busca-se o aprender arte com satisfação, por meio de propostas que estimulem o pensar, o fazer e a crítica sobre a mesma. Levando-se em conta a aprendizagem particular de cada aluno, a abordagem refere-se aos objetos que não são feitos, necessariamente, para produzir informações, mas sim, produzir experiências que provoquem a construção do conhecimento. Objetos de aprendizagem, participativos e artesanais, que interessem e estimulem a criatividade dos estudantes e, logo, não existiria um jogo único, mas sim vários jogos desenvolvidos pelos alunos, desde o planejamento, passando pela criação das regras, pela construção dos tabuleiros e peças, até a execução dos mesmos.

CAPÍTULO 4 – PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

4.1 REFLEXÕES INICIAIS

A proposta pedagógica a ser apresentada foi ancorada em 4 (quatro) eixos que surgiram com o desenvolvimento da pesquisa. São eles:

1. A herança cultural do aluno;
2. A estética da formatividade de Pareyson;
3. Teoria *flow* e a estética do divertimento;
4. O desenvolvimento do grafismo pessoal/ solução de problemas.

(1) A herança cultural do aluno é um termo usado por Ana Mae Barbosa, que sendo professora de um ensino da arte voltado para a escuta e diálogo, considera a escola como um espaço de aceitação do saber popular, mas não da exclusão de saberes, onde a meritocracia de um saber erudito se impõe, não podendo ser o palco da vaidade e preconceito de um só tipo de saber; e sim, para facilitar e ouvir histórias, uma oportunidade para abrir espaços para vozes emergentes.

(2) A formatividade como uma ação do fazer como fator de arte, de êxito, de prazer estético, em que gestos, valores e produções de objetos estéticos se fazem presentes na construção dos grafismos pessoais como uma identidade própria. Neste contexto, o desenho se apresenta como tendo mais tempo e mais espaço em sala de aula, mais tempo para realizar, para a produção de imagem, o fazer e o executar.

Acredita-se que a proposta pedagógica de criação de um jogo de tabuleiro tenha um diálogo com a estética da formatividade. Em *Os Problemas da Estética*, Luigi Pareyson busca outro caminho para a estética, além da contemplação, no qual o foco se encontra nos resultados, aproximando-se mais de uma estética que valorize os processos envolvidos no fazer artístico, buscando desvelar a beleza da obra de arte enquanto matéria formante. Nas palavras do autor, era mais que tempo, na arte, de colocar a ênfase no fazer mais que simplesmente contemplar (PAREYSON, 1993, p. 09 *apud* CESCA; SCHROEDER, 2013).

O sujeito do jogo é o próprio jogo. O sujeito da formatividade é o próprio sujeito enquanto matéria formante. E o processo formativo é um dos estágios de uma obra de arte enquanto matéria formada. O princípio do fazer inventado vislumbra não apenas um resultado, mas um êxito (riuscita) algo que não só encontrou o seu próprio preceito, mas o fundamental, o melhor. (GADAMER, 1997; PAREYSON, 1993 *apud* SILVA, 2013).

Nas palavras de Silva (2013, p. 276):

No entanto, isto não impede que a arte tenha êxitos que a transcendam, seja quanto ao uso dos seus produtos (que podem servir como instrumentos da vida cotidiana, ter funções decorativas); seja quanto ao seu significado. Em jogo estão os sentimentos do artista, os seus valores, a sua visão do mundo, nada mais que a realidade humana. Vale dizer, a arte concentra-se em si, tornando-se um fim em si mesmo; a formatividade, na realidade, não só lhe reflete os conteúdos, mas vislumbra um modo irredutível, específico, como modo de formar, como modo feito forma, como estilo. E neste ponto que a arte revela ser um evento essencialmente interpretativo, e ao mesmo tempo um acontecimento de essência ontológica. Sendo um evento interpretativo, o seu produto é oriundo da interpretação que o artista faz da própria matéria; não vive a não ser na interpretação que se oferece, resultado de um verdadeiro ato interpretativo, que é o processo artístico. Se o artista continuamente julga.

A evolução do grafismo pessoal que desejamos ver nos alunos é uma ideia, é o seu êxito, a sua interpretação naquela obra feita. O fazer humano é voltado para a formação e um proceder por tentativas incessantes, pondo à prova as novas possibilidades de encontrar aquela precisa e reconecta-la moldando-a. Não se trata de uma fórmula prevista, mas de uma feitura que devolve a arte o que lhe pertence. Analisando a obra de Pareyson, a filósofa Iris Silva (2013) observou que a arte contém um fim em si próprio, pressupondo que:

Naturalmente, existem outros desenvolvimentos e interpretações, contudo, no segundo capítulo, analisando a teoria da formatividade, como cerne de nossa tese, sustento que esta teoria nasceu e se desenvolveu em solo interpretativo e insere-se nesta característica peculiar, desenvolvendo uma concepção de arte como um fazer que, enquanto faz, inventa o modo de fazer. Este acontecimento foi denominado por Pareyson, de formatividade. Nem todo fazer é formativo; o é aquele que não se limita apenas a executar algo já idealizado ou a realizar um projeto já estabelecido, aplicando uma técnica já predisposta ou seguindo modelos já formados. Estou falando de um fazer que, no curso mesmo do seu operar, inventa o modus operandi e define o teor da obra durante a sua feitura; concebe-a executando-a, projeta-a no mesmo ato que a realiza. No fazer está contida a relação que se estabelece entre o objetivo e a atividade que se persegue. Esta atividade é baseada em regras de aperfeiçoamento destinada à busca do êxito, não obstante, no formar se inserem, em cada ato de feitura, a reinvenção e a descoberta, retiradas fora do processo em ato para concebê-la, figurá-la, inventá-la, ajustando-a à necessidade de adaptar aquela obra em particular (SILVA, 2013, p. 274).

É interessante a opinião de Isoda (2013), que também reflete com relação a essa estética da formatividade e como relaciona essas características também presentes nos jogos, arte e desenho em aproximação.

Portanto, o que o autor buscou teorizar em seu trabalho é uma estética da formatividade, que concebe as obras de arte como organismos vivendo de vida própria dotados de legalidade interna, e que propõe uma concepção dinâmica da beleza artística. Neste contexto o acaso surge como um fator inevitável no processo de desenhar, pois, o embate dos diversos procedimentos envolvidos não permite qualquer previsibilidade no fazer desenho. Temos as intenções o conhecimento, os desejos. Temos a percepção, o olhar, os limites do corpo, a mão, o gesto, a materialidade do desenho, entre tantos outros fatores, elencáveis, envolvidos

simultaneamente e em constante relação dialética, de modo que o resultado desse processo nunca estará sob total controle de quem desenha (ISODA, 2013, p. 46).

(3) Tavares (2006) nos apresenta as teorias do *flow*, que, segundo ele, contribuiu de forma pioneira para a compreensão do conceito de felicidade e da criatividade. Esta teoria descreve que:

A habilidade de uma pessoa, assim como a dificuldade em realizar uma tarefa, estão relacionadas. Isso resulta em diferentes estados cognitivos e emocionais. Se o indivíduo detém pouca habilidade e a tarefa é muito difícil, a pessoa tende a ficar ansiosa. Se a tarefa é muito fácil e a habilidade muito elevada, as pessoas ficam aborrecidas pela falta de desafios. Quando habilidade e dificuldade seguem de forma mais ou menos proporcional, as pessoas entram no estado de Fluxo (TAVARES, 2006, p. 04).

Flow também pode ser visto como imersão ou participação em uma atividade; a sensação de atenção plena, envolvimento e sucesso. Por meio do *Flow* muitas vezes as pessoas podem experimentar uma forte sensação de descoberta, um sentimento criativo de estar em uma nova realidade, podendo levar a pessoa para alcançar níveis mais altos de desempenho, com extremo foco de atenção e consciência (TAVARES, 2006, p. 22).

Os jogos, sendo uma cultura popular, atualmente multimídia diversificada, é como uma colcha de retalhos que o prazer virtual e estético fluem como um fluxo em busca de divertimento e da superação de conflitos que se encontram em diferentes tipos de hipermídia.

(4) O grafismo pessoal: partindo da forma “mais simplista” que todos já possuem, como, por exemplo, do desenho de palitinho para representar a forma humana, vamos então propondo atividades que desenvolvam esse saber já adquirido e levar a uma modificação dos esquemas já incorporados. São diferentes de desenhos que possibilitam uma mudança de percepção, de modo que os alunos vão, aos poucos, adquirindo um conforto que não tinham. Ao conhecer melhor alguns elementos da linguagem visual e ao buscar criar e construir novas imagens esse medo de não aceitar o desenho, esse “eu não sei desenhar”, vai aos poucos, sendo substituído pelo “eu posso fazer esse desenho”; e o desenho que eu faço é legal, eu gosto de fazer, eu vejo significado nele, eu me vejo nele, demonstra que foi superado o bloqueio que se tinha.

Essa é a ideia, mostrar que objetos, cena do cotidiano, de uma simples cadeira, um lápis que a pessoa tem em sua mochila, como os móveis que tem em casa etc. são motivos para se desenhar, são elementos visuais carregados de uma história, na sua confecção, de um lado afetivo, que estão presentes em suas vidas. São também produtos de um pensamento, de um fazer artístico desenvolvido a partir de uma atividade e uma produção estética.

O professor de uma concepção processual e construtivista deve ter a paciência para ouvir e repetir seus ensinamentos quantas vezes for necessária, deve respeitar o saber do outro e oferecer ajuda quando solicitado; e deve ter um repertório de conhecimentos e habilidades que o credenciem a ensinar, a se fazer professor.

4.2 RELATO DE EXPERIÊNCIA 1: CONSTRUINDO UM JOGO DE TABULEIRO, EU DESENHO

A primeira experiência foi realizada na Escola Municipal Prof.^a Dalva de Oliveira, localizada na Av. Boa Sorte, bairro Nossa Senhora da Apresentação, Zona Norte de Natal/RN, na periferia da cidade.

A proposta foi aplicada junto aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na faixa etária variando entre 16 a 60 anos, em torno de 08 turmas que tinham em média 25 alunos cada. Um público bem diversificado formado por donas de casa, trabalhadores e pequenos empresários. Na maioria, são moradores do próprio bairro, um bairro residencial, embora na rua onde se localiza a escola, exista um comércio bem organizado.

Os alunos apresentaram, em sua maioria ou em um primeiro momento de avaliação do desenho, um conhecimento de nível básico, como os que são comuns às crianças de 12 anos, ou seja, seus desenhos são relativamente parecidos com os que fazem as pessoas até esta faixa etária, não demonstrando as características de realizar um desenho de observação com detalhes, esteticamente harmonioso e com refinamento técnico, qualidades que se apresentam quando se tem um tempo dedicado ao estudo do desenho, que exigem prática, mas apenas desenhos com suas características básicas.

A escolha do jogo de tabuleiro demonstrou ser uma opção para se realizar o trabalho pela facilidade de sua produção (referindo-se à feitura física) e do material disponível na escola. No nosso caso, produzimos os jogos em folhas de cartolina, lápis de cor, lápis cera e canetas hidrográficas.

Outro ponto importante foi que todo o processo teve sua construção feita de forma coletiva, interativa, lúdica, provocando debates e atividades comuns a todos. Desta forma, desenvolveu-se a proposta para motivar nos alunos o ensino do desenho, sendo este provocado pelo uso das dinâmicas pedagógicas inerentes ao jogo. Este foi o processo básico que conduziu a execução deste trabalho.

Iniciou-se explorando o conceito de jogo, seus diferentes tipos e a criação de regras. Os alunos decidiram por um jogo que tivesse como cenário um mapa do bairro em forma de uma cartografia ilustrada.

Na sequência, discutiu-se com os alunos sobre os tipos de jogos que eles conheciam. Os jogos de cartas se apresentaram como os mais conhecidos e os que tinham mais aceitação e também mais rejeição. Muitos alegaram a questão do vício por apostas em dinheiro como o maior problema sobre os jogos e outros a socialização e encontros que são promovidos quando se joga por diversão como maior fator de alegria ao se jogar. Também foram lembrados os jogos esportivos como atividades de recreação presentes na vida de muitos alunos. Os jogos eletrônicos se destacaram entre os alunos mais jovens e os jogos de tabuleiro, como dama e gamão, entre alguns mais velhos. Os jogos produzidos para crianças foram lembrados por alguns, porém eram mais usados por seus filhos e não tinham interesse dos pais que os adquiriam.

Após conhecer um pouco o saber prévio dos alunos sobre o assunto, foram apresentados slides produzidos no *Power Point* com outras formas de jogos, de acordo com os diferentes conceitos e tipos criados e utilizados durante a história dos jogos, seja como divertimento ou competição. Jogos infantis e, principalmente, sobre jogos de tabuleiro, como o que propomos construir com eles.

Em Artes, o método de cartografia é muito utilizado por artistas contemporâneos para organizar seus trabalhos, mostrando a importância do percurso de criação, a escolha dos materiais, os rascunhos, as fotos, até o produto final, como imagens ou *performances*.

Moura e Hernandez (2009) apresentam o trabalho das artistas Kelly Went, Duda Gonçalves e Anna Bella Geise. Sobre Kelly Went, as autoras a apontam como um exemplo de uma artista que dialoga com a cartografia em suas obras.

A artista faz da cidade onde mora, Pelotas, a matéria prima para suas fotografias. Trabalha com a relação corpo, espaço e tempo. Em meio a caminhadas pela cidade, deambulações para captura de imagens, realiza um inventário das casas abandonadas de Pelotas. Num trabalho recente com o Grupo Gravadores de rua, fez impressões das tampas de ferro fundido existente nas ruas da cidade (MOURA; HERNANDEZ, 2009, p. 05).

Na experiência em sala de aula, iniciamos com a utilização do desenho de memória das casas dos alunos; depois fomos ampliando o debate sobre os espaços de suas vivências, promovendo uma discussão sobre os pontos geográficos e as construções arquitetônicas.

Além das casas, atentar para as lojas, igrejas, prédios públicos da área da saúde, da educação, da assistência social, as referências da segurança ou de sua ausência, como também

os problemas presentes em seus cotidianos, como a violência urbana, os buracos nas ruas, a falta de saneamento básico, a qualidade dos transportes públicos e as opções de lazer e esportes, aspectos do cotidiano que iriam ser desenhados nos mapas produzidos.

Buscando compreender a cartografia como método de pesquisa e produção em arte, encontramos em Moura e Hernandez (2009) uma citação de Deleuze, que serviu de inspiração.

O mapa é aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social (DELEUZE *apud* MOURA; HERNANDEZ, 2009, p. 01).

Mapas que podem ser pensados como objetos estéticos, sujeitos a diferentes interpretações, pois foram elaborados cinco diferentes mapas na sala de aula. Cada grupo de 04 a 05 alunos decidia os locais que colocariam no mapa e as regras de cada jogo.

Apesar de ser sugerido um jogo de tabuleiro em que se fazia um percurso visual pelo bairro, cada grupo definiu seu próprio roteiro, pois na história e na significação de cada espaço buscávamos que prevalecessem os afetos atribuídos a cada local.

Escolhidos os locais e debatidas as regras dos jogos, cada jogo foi produzido em sala, usando como material a cartolina branca, caneta hidrocor, lápis cera, lápis piloto marcador preto, e coleção de lápis de cor. Cada grupo ilustrou e pintou conforme seu desejo de forma que foram produzidos seis diferentes mapas.

Figura 1 – Confecção do material (alunos desenhando um mapa)

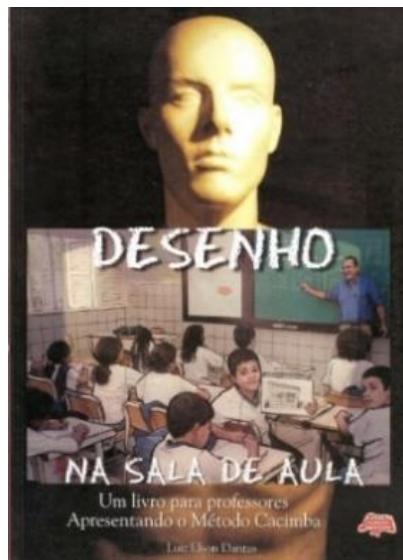


Fonte: Acervo do Autor

Na construção dos cenários dos jogos utilizou-se uma metodologia de produção de uma sequência de desenhos chamada Método Cacimba (DANTAS, 2007), proposta didática

do uso do desenho na sala de aula. É um método baseado no desenvolvimento da memória visual, da observação da realidade, da pesquisa iconográfica, que possibilita ao aluno o uso da sua imaginação criadora, sua capacidade de abstrair e criar conceitos a partir das imagens, gerando novas formas.

Figura 2 – Capa do livro *Desenho na sala de aula: método Cacimba*



Fonte: Dantas (2007)

Desenharam-se a partir de coisas do cotidiano como frutas, objetos, animais, árvores, meios de transportes até chegar ao desenho da casa do aluno e da escola, em seus diferentes ambientes. Solicitamos que observassem o caminho de casa à escola, de modo que as percepções de espaço e visualidades fossem se tornando elementos visuais que estarão presentes na concepção e na composição dos mapas.

Trabalharam-se as ideias de território e identidade, tão presentes na obra do geógrafo brasileiro, Milton Santos (1996), quando expressa que “cada lugar é a sua maneira o Mundo, e dentro desta perspectiva, a realização de mapas do bairro como um espaço de vida comum a vários alunos” (p. 213).

O mundo ganha sentido por ser esse objeto comum, alcançado através das relações de reciprocidade que, ao mesmo tempo, produzem a alteridade e a comunicação. E desse modo, ensina G. Berger que o mundo constitui o meio de nos unir, sem nos confundir (SANTOS, 1996, p. 214).

4.2.1 Desenhos dos alunos

Foi com o pensamento de dedicar mais tempo e mais espaço para o desenho na sala de aula que foi organizado este projeto de trabalho. Os alunos do EJA, em sua maioria adultos, em algum momento de suas vidas, desenhavam; depois, infelizmente, pararam, como a maioria das pessoas adultas.

Inicialmente, os participantes não entendiam o porquê da atividade em sala de aula, mas, aos poucos, foram adquirindo confiança ao perceberem que com o conhecimento dos elementos que compõem a linguagem visual, poderiam criar novas imagens carregadas de significados. Ao perder o medo de errar ou mudar sua forma de julgamento de seus próprios trabalhos, em um processo de aceitação de seu desenho, foram superando bloqueios, como prejuízos de valor em relação a suas produções.

Ao perceberem que possuíam o conhecimento e a confiança de representar em linhas, traços e manchas o que está presente em seu cotidiano, como as frutas, os móveis e eletrodomésticos de sua casa ou animais que possuem, foram compreendendo que podem olhar as coisas com uma nova percepção, que cada objeto ao seu redor tem uma história carregada de emoções e conhecimentos e que isso também é objeto de estudo e de representação usado pelos artistas em suas obras.

Nesta proposta pedagógica partiu-se de desenhos de coisas do cotidiano até chegar à produção de desenhos que retratam o caminho da casa à escola.

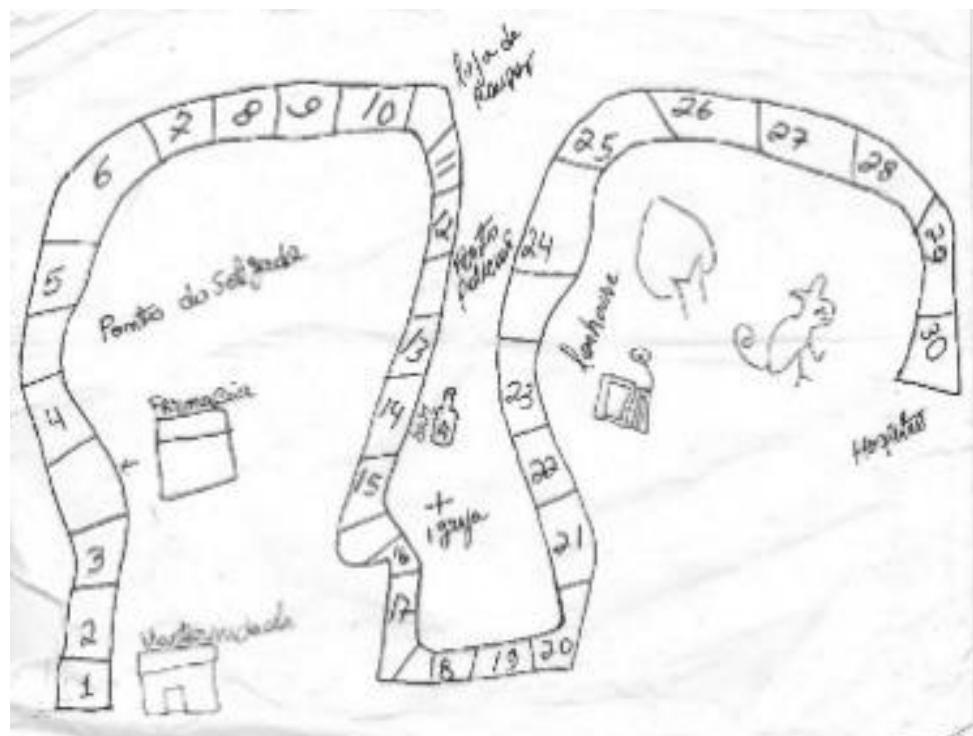
No trabalho com o uso do desenho, buscou-se construir imagens nas quais as histórias pessoais dialogassem com os desenhos dos alunos e a paisagem do bairro. Iniciamos explorando os conceitos de jogo, os tipos e a criação de regras. Os alunos decidiram por um jogo que traçasse um mapa (comentado no na seção anterior) do bairro em forma de uma cartografia ilustrada.

Para testar a usualidade do jogo, o professor fez um modelo e demonstrou a forma de jogar, conforme as regras definidas na própria sala de aula. Optamos por produzir um modelo e demonstrar a sua jogabilidade com o que foi feito pelos alunos da sala com entusiasmo.

Foi buscado nos desenhos observar e refletir com eles e, ao construir imagens de seus espaços, os alunos acabam refletindo um pouco sobre sua personalidade, com suas identidades, gostos, preferências, valores e afetividade, e alguns locais são subjetivamente representados, demonstrando a dualidade de contrastes presentes nos grupos tão plurais como os alunos da EJA.

Verificaram-se em um mesmo mapa imagens de igrejas, bares, cabarés, terreiro de candomblé, bocas de fumo, áreas de lazer e também a presença de coisas ausentes no bairro, como bibliotecas públicas e teatro, frutos de desejos e uma crítica à falta de uma política pública de qualidade para a população, uma diversidade presente, reflexo da vida de pessoas com histórias de vidas tão diferentes, que buscam na EJA uma nova chance de se inserir na vida, agora com o conhecimento da leitura.

Figura 3 – Desenho de planejamento dos mapas



Fonte: Acervo do autor

Tem-se na Figura 3, desenhos preliminares resultantes de discussões coletivas sobre as imagens de locais, pessoas e símbolos presentes e das regras de comando a serem seguidas, como avançar e recuar nas casas durante o percurso a ser jogado.

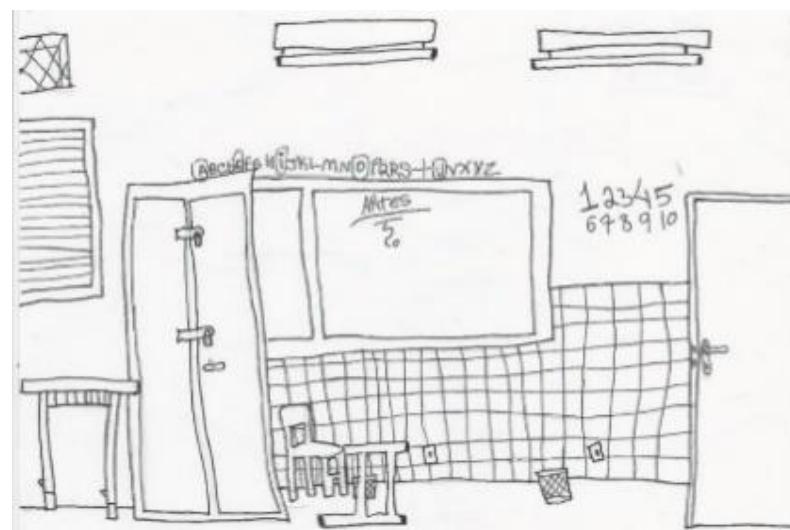
Figura 4 – Desenho de Amanda



Fonte: Acervo do autor

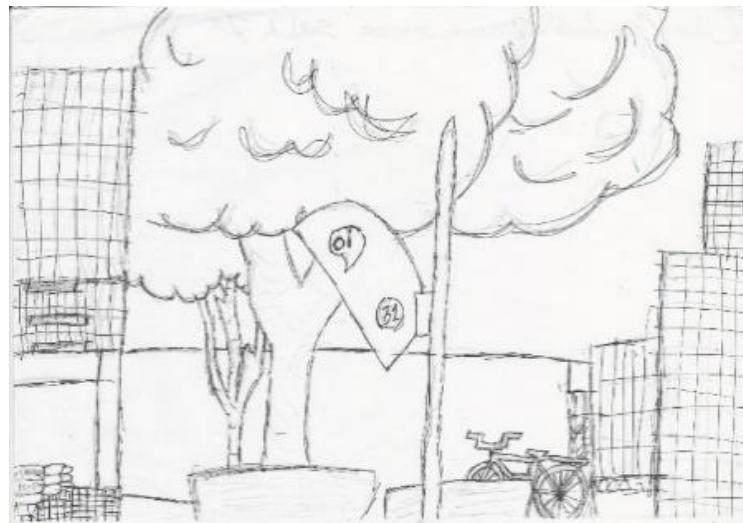
Na Figura 4 o desenho da frente (fachada) da casa de uma aluna, que foi produzido duas vezes, uma de memória e outra de observação, quando foram mais bem percebidos os detalhes e as texturas das diferentes superfícies.

Figura 5 – Desenho de Thyago



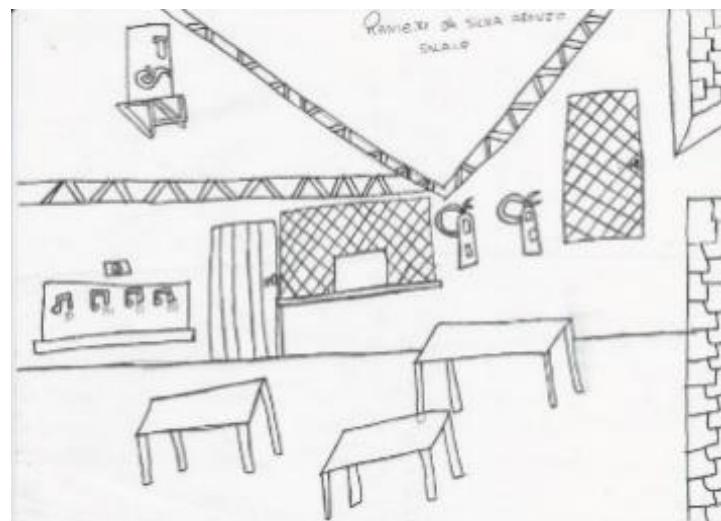
Fonte: Acervo do autor

Figura 6 – Desenho de Gabriel Candido



Fonte: Acervo do autor

Figura 7 – Desenho de Raniere



Fonte: Acervo do autor

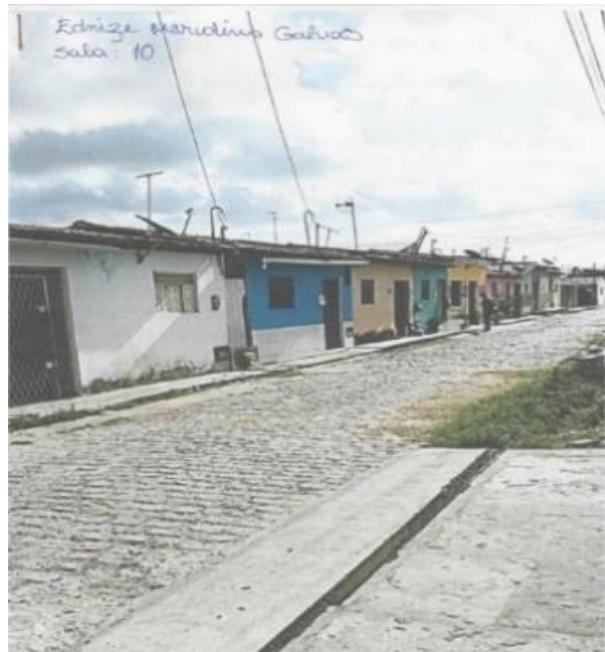
Nas Figuras 5, 6 e 7 têm-se os desenhos do interior da escola, respectivamente uma sala de aula, o estacionamento e o refeitório da Escola Municipal Prof.^a Dalva de Oliveira.

Para auxiliar na produção dos desenhos, também foram usadas fotografias das casas dos alunos ou da rua onde moram (Figura 8), como referência aos desenhos ou a participação na contextualização e percepção da comunidade em que vivem.

Com o uso do celular, os alunos registraram através da fotografia um pouco de seu cotidiano no bairro e estas imagens serviram de base para os debates e discussões dos lugares

que estariam presentes nos mapas, pois havia muitos lugares comuns a mais de uma pessoa e cada um poderia ter uma relação emocional e uma história diferente com o mesmo lugar.

Figura 8 – Fotografia de Edinize



Fonte: Arquivo pessoal do autor

Fotografia da casa de aluno. Caracterização das casas populares (vilas), muito comuns nos bairros onde se localizam as escolas que ocorreram as experiências deste trabalho.

A questão das diferentes identidades que povoam um mesmo espaço, também foi abordada na discussão com o grupo de discentes durante o trabalho. Para além do poder, mas discutido na história do pensamento geográfico, a exemplo de Raffestin (1993 *apud* SILVA, 2009), chegou-se à dimensão da identidade, de significativa importância. Vê-se, então, por que:

[...] território e a questão da identidade estão indissociavelmente ligados à construção das representações que fazem certas porções do espaço humanizado dos territórios é inseparável da construção das identidades (CLAVAL, 1999, p. 16).

Território é o espaço das experiências vividas, onde as relações entre os com a natureza, são relações permeadas pelos sentimentos e pelos simbolismos atribuídos aos lugares. São espaços apropriados por meio de práticas que lhes garantem uma certa identidade social/cultural (BOLIGIAN; ALMEIDA, 2003, p. 241 *apud* SILVA, 2009, p. 106).

Na ideia de contextualizar e mostrar aos alunos como os artistas retratam a cidade como o seu lugar, mostrou-se aos alunos obras de dois artistas. O primeiro foi o potiguar Francisco Eduardo, pintor, ex-aluno do autor deste trabalho, hoje artista renomado, que usa

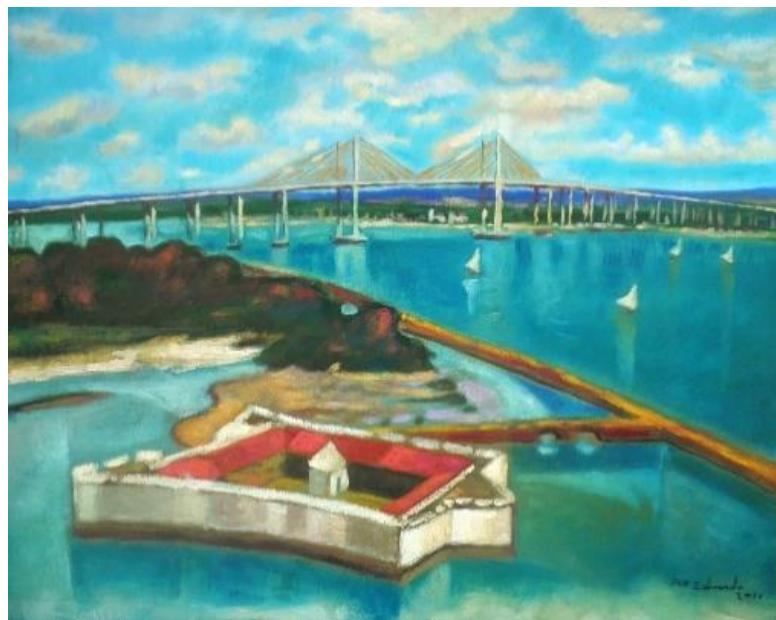
como um dos seus principais temas a cidade de Natal (Figura 09), trabalhando em óleo, acrílica e aquarela.

Desse modo, foi possível aos discentes reconhecerem os locais pintados, observar as soluções que ele apresentou para caracterizar esteticamente os espaços, como as cores e os ângulos da paisagem da cidade. Foi utilizada aqui a proposta triangular, de Ana Mae Barbosa sobre a convivência com obras de artistas, de modo que se possa compreender a relação que uma obra tem com a vida, o ambiente com história, com seus valores, seu comportamento, e que uma obra representa muitos conhecimentos materializados em uma imagem.

Mostrou-se que o objetivo das obras não é fazer com que depois eles façam seu trabalho parecido com o dos artistas. Ao contrário, o propósito é que eles se vejam presentes em suas obras, que as usem como referências e não cópias.

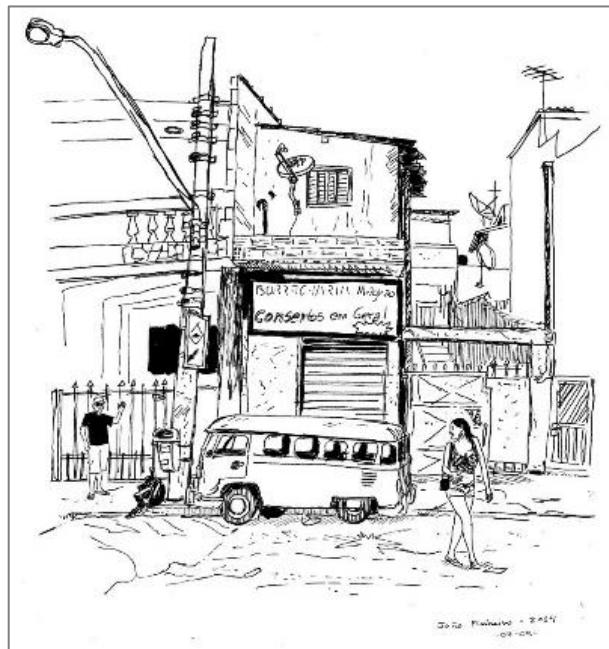
O segundo artista foi o paulista João Pinheiro, que tem em seus desenhos com tinta nanquim (Figura 10), uma forte presença da representação da periferia da cidade de São Paulo. Como muitas periferias brasileiras apresentam características semelhantes de desorganização urbana, por falta de políticas públicas de ocupação do solo, a presença de ruelas e construções inacabadas, entre outros problemas presentes se convertem em elementos visuais muito semelhantes em tantas periferias brasileiras.

Figura 9 – Pintura de Francisco Eduardo: Cidade do Natal/ RN



Fonte: Imagem do Artista

Figura 10 – Desenho João Pinheiro



Fonte: Imagem do Artista

Conhecidos os percursos dos artistas, expõe-se aos discentes desenhos de outros estudantes que já tinham realizado trabalhos sobre desenhos de suas casas e monumentos históricos da cidade de Natal/RN, além de histórias em quadrinhos que tem a cidade de Natal como cenário. Como assinala Barbosa (2004, p. 31-32):

Quando falo de conhecer arte falo de um conhecimento que nas artes visuais se organiza inter-relacionando o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte. Nenhuma das três áreas sozinhas corresponde à epistemologia da arte. O conhecimento em artes se da na interseção da experimentação, da decodificação e da informação. Só um fazer consciente e informado torna possível a aprendizagem em arte.

Barbosa (2005, p. 142) aprofunda a questão da contextualização, expressando que:

Contextualizar a obra de arte consiste em contextualizá-la, não só historicamente, mas também social, biológica, psicológica, ecológica, antropológica etc., pois, contextualizar não é só contar a história da vida do artista que fez a obra, mas também estabelecer relação dessa ou dessas obras com o mundo ao redor, é pensar sobre a obra de arte de forma mais ampla.

Neste trabalho com o uso do desenho, tendo em vista a importância da contextualização, buscamos que os alunos construíssem imagens nas quais as histórias

pessoais refletissem em seus desenhos e dialogassem com a paisagem do bairro nos caminhos de suas casas até a escola.

O desenho de retrato e da figura humana tornam visíveis os diferentes corpos que compõem os territórios comuns. Para isso, cada aluno desenhou a si mesmo ou a amigos da sala (Figuras 11 e 12, por exemplo). Cada qual partindo de suas possibilidades e conhecimentos artísticos prévios para, com a orientação do professor no que diz respeito ao uso de materiais, observação e determinadas técnicas, avançar no desenvolvimento dos seus desenhos. Respeitando, porém, seus limites; não interferindo muito, para não padronizar a forma de cada um se expressar, mas possibilitar um desenvolvimento pessoal, mediando o conhecimento da técnica e respeitando a forma do desenho de cada aluno observando as mudanças sutis que se desenvolvem em tempos diferentes para cada aluno.

Figura 11 – Desenho de Francisco Alecio – Retrato da figura humana e vestuário



Fonte: Acervo do autor

Figura 12 – Desenho de Tanienny – Retrato da figura humana e vestuário



Fonte: Acervo do autor

Para testar a usabilidade do jogo, o professor fez um modelo e demonstrou a forma de jogar, conforme as regras definidas na própria sala de aula. Optamos por produzir um modelo (Figura 13) e demonstrar a sua jogabilidade, o que foi feito pelos alunos da sala com entusiasmo.

Figura 13 – Modelo de jogo



Fonte: Acervo do autor

O ato de jogar foi uma experiência muito interessante na sala de aula, pois muitos dos estudantes nunca tinham jogado um jogo de tabuleiro nos moldes do que foi produzido. Realizamos três partidas. As duas primeiras com dois discentes competindo; e a terceira com três alunos participando.

Foi muito gratificante, pois os alunos jogaram com alegria e interesse, seduzidos pelo ato de jogar, engajando-se na proposta e vivendo a experiência do círculo mágico, no qual se fica imerso no local onde o jogo se realiza, seja física ou virtualmente, viajando em um mundo temporário, sendo um estado psicológico que o jogo proporciona.

Buscou-se observar os desenhos e refletir com eles. Ao construir as imagens de seus espaços, os alunos acabaram revelando suas identidades, gostos, preferências, valores e afetividade para com alguns locais representados, demonstrando a dualidade de contrastes presentes nos grupos (Figuras 14, 15 e 16) tão plurais como os participantes da EJA.

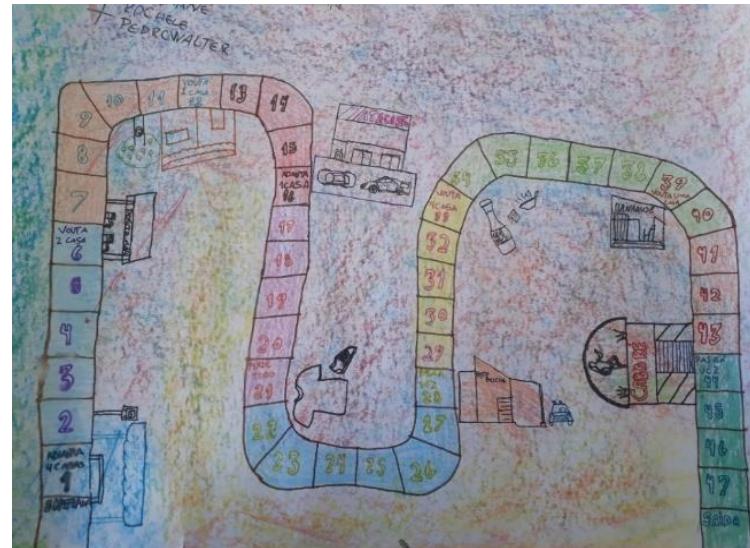
Figura 14 – Mapa grupo 1



Fonte: Acervo do autor

A Figura 14 mostra o mapa produzido pelos alunos do Grupo 1. Uma criação coletiva do percurso da escola para casa. Observa-se uma representação simbólica da feira realizada semanalmente próxima à escola, além de estabelecimentos como farmácia, salão de beleza, padaria, igreja e parada de ônibus, elementos comuns que são percebidos pelos que frequentam um mesmo espaço.

Figura 15 – Mapa grupo 2



Fonte: Acervo do autor

A Figura 15 traz o mapa produzido pelos alunos do Grupo 2. Nela pode ser vista a representação de locais e situações mais presentes à vida adulta, como bares, oficina de carros, posto policial, lojas e um prostíbulo; escolhas dos alunos que durante a produção dos desenhos tiveram momentos de brincadeira e descontração, nos quais podiam, com liberdade, discutir sobre os problemas do bairro e locais que frequentavam. E esta liberdade foi expressa em imagens como essa.

Figura 16 – Mapa grupo 3



Fonte: Acervo do autor

Na Figura 16, com o mapa construído pelos alunos do Grupo 3, pode-se perceber que os mapas também apresentam em seus desenhos muitos problemas sociais como a violência urbana, assaltos, problemas policiais e as tragédias ocorridas no trânsito, além de problemas como as greves do setor da saúde e a falta de saneamento básico.

Conclui-se a experiência com uma noite dedicada ao ato de jogar, sendo realizada uma exposição de desenhos dos alunos, do processo de construção dos jogos, dos desenhos dos mapas e, como avaliação, foi solicitado aos discentes um portfólio de imagens e textos sobre o processo de produção dos jogos.

Além das avaliações de todo o processo de desenho, da participação nas discussões, da confecção dos mapas, dos textos de redação individual, também foi realizada uma exposição dos trabalhos na escola (Figura 17) e uma noite de jogos, na qual, as outras turmas, que não participaram da atividade, puderam vivenciar a experiência. Concluímos com um debate sobre o plano diretor da cidade, que está sendo revisado, e exercemos nossa cidadania, opinando sobre a construção do futuro da cidade.

A produção de textos foi uma das formas de avaliação (Figura 18), além de todo o processo de trabalho nas construções das imagens individuais e coletivas.

Figura 17 – Desenhos dos mapas coletivos: exposição dos trabalhos



Fonte: Acervo do autor

A respeito dos depoimentos dos alunos sobre o bairro e o jogo, pôde-se observar que eles expressaram em suas redações uma visão crítica e realista de seus problemas e das responsabilidades das autoridades. Porém, muitas vezes não apresentaram uma confiança em

soluções ou na participação social para mudanças, talvez fruto de desilusões políticas ou da própria construção histórica social de nossa sociedade tão desigual.

Figura 18 – Avaliação escrita (exemplo)



Fonte: Acervo do autor

Foi perguntado a respeito da experiência de produzirem seus jogos por meio dos desenhos e alguns alunos se manifestaram respondendo:

“Foi bom, porque consegui fazer amizades com algumas pessoas e também mostrou o tanto de problemas que precisam serem resolvidos” (Leandro).

“Sim gostei, foi bom porque pude interagir com a turma e falamos um pouco das coisas boas e ruins do nosso bairro” (Samara).

“Esse jogo foi bem legal, apesar de que além de se divertir nós aprendemos a fazer um jogo que pudemos passar para nossos filhos, além de falar sobre os problemas e coisas boas de nosso bairro” (Jeferson).

“Achei o jogo bom, e retrata muito algumas coisas que podemos acrescentar no nosso bairro. Uma coisa bem importante é falar sobre a falta de saúde e um pouco mais de segurança, vale ressaltar também as ruas e os saneamentos básicos que às vezes a prefeitura não nos fornece, nós deixando às vezes na mão” (Klerilson Marques, sala12).

“Eu gostei muito do trabalho porque nunca tinha feito algo desse tipo e quando comecei achei muito interessante, eu pensava que para criar um jogo era muito difícil, mas nesse trabalho eu posso ver que não é como eu imaginava, com certeza depois vou fazer um pro meu filho e outro para meus irmãos menores” (Thiago Raylson – EJA sala8).

Também se acredita ser papel do professor, agindo como mediador de todo o processo, cultivar uma visão crítica sobre a indústria dos jogos, analisando, com paciência e criticidade, que tipo de jogo deve utilizar e produzir em sala de aula, pois como toda indústria que visa o lucro, a indústria dos jogos carrega em si valores presentes nas imagens e em sua jogabilidade. Algumas destas refletem preconceitos e provocam alienação cultural, pois mesmo sendo uma forma de entretenimento, é um produto visual, constituído de ideias que carregam conhecimentos incorporados em si mesmo.

Nesse contexto, conclui-se com um pensamento de Huizinga (2000, p. 122):

Na apreciação da arte também está presente aquele impulso agonístico cuja importância vimos ser imensa em diversos domínios da cultura. O desejo de desafiar um rival a realizar uma difícil e aparentemente impossível proeza de habilidade artística vem desde as origens da própria civilização. É o equivalente das diversas competições que encontramos nos domínios do conhecimento, da poesia e da coragem.

Daí a importância de se buscar produzir o próprio jogo, inserindo o momento lúdico, criativo e significativo e que, ao jogar o jogo, possam seus participantes e, também, autores, sentirem-se como parte integrante do universo dos jogos, considerando que o jogo pode humanizar os humanos, pois é o espaço – um círculo mágico – onde possam sonhar, fantasiar, brincar em outro mundo, mesmo que seja por poucos momentos: o mundo do jogo.

4.3 RELATO DE EXPERIÊNCIA 2: DESENHANDO, EU CONSTRUO UM JOGO

A segunda experiência foi realizada na Escola Estadual Crisan Simineia, localizada na Rua das Credíces, no bairro de Lagoa Azul, na Zona Norte de Natal/RN. É bairro majoritariamente residencial da periferia de Natal e com fraco comércio. Seus moradores são, na maioria, trabalhadores de baixa renda e a escola atende aos seus filhos.

A turma do 4º ano da professora Gildete Galvão Dantas, pedagoga, que também ministra as aulas de arte, não tem uma professora especialista para a turma, composta de crianças na faixa dos 09 aos 12 anos; meninos e meninas que apresentaram interesse e atitudes de confiança e respeito à professora. Atitudes que fazem grande diferença no ambiente

escolar. Os alunos apresentaram no primeiro encontro desenhos de nível base, correspondente as suas faixas etárias.

A professora nos convidou para uma oficina de pintura. Porém, a ideia inicial se ampliou e produzimos além das pinturas, um jogo de tabuleiro, abordando o caminho de casa até a escola. Nesta atividade, a participação da professora, aplicando a sequência de desenhos que organizamos conjuntamente para a construção das imagens que seriam desenhadas e pintadas nos períodos em que eu não estivesse presente na sala de aula, possibilitou observar como outro professor executa a proposta e também quando é usada por um período mais longo, já que a professora tem aula todos os dias. E eu só ia à escola duas vezes por semana. Os resultados são surpreendentes.

Partiu-se da ideia da professora de fazer trabalhos relacionados às credices populares. Ela fez esta escolha porque a rua onde a escola está localizada se chama Rua das Credices e isto a motivou à elaboração do projeto. Fez pesquisas juntamente com seus alunos, além de conversas com familiares, como forma de preparar os alunos sobre o tema para a realização dos desenhos.

Iniciaram-se as aulas de desenho e a primeira proposta foi de desenho de memória, com a ideia de que rabiscos, texturas, traços e linhas também constituem uma forma de desenhar e para desconstruir conceitos do que é certo e errado no seu desenho em relação ao do outro. Pedimos que todos desenhassem em uma só folha de papel. Uma grande folha de papel *Kraft* foi estendida sobre várias mesas, uma junto da outra, formando uma mesa única, na qual todos os alunos estavam juntos também, um ao lado do outro, sem delimitação dos espaços entre seus desenhos feitos de memória.

Começou-se trabalhando o desenvolvimento do desenho pessoal. A intenção foi ver como cada aluno desenha; como apresenta as imagens que ele cria a partir da sua memória visual, pois era importante conhecer como eles desenhavam para produzir os mapas. E assim, foi feito, conforme mostrado na Figura 19.

Figura 19 – Iniciando a experiência



Fonte: Acervo do autor

O exercício tinha por objetivo quebrar o medo da folha em branco. Por isso colocamos uma folha de papel *Kraf* em bobina. Estendemos o rolo de papel por várias mesas de modo que todos os alunos ficassem em uma mesma mesa, bem próximos um do outro e podiam ver e acompanhar os desenhos produzidos pelo seu amigo do lado. Solicitamos que riscassem a folha em linhas e traços aleatórios, formas circulares, rabiscos, que fluíssem com o movimento da mão e do braço sobre a extensão do papel, sem a pretensão de formar nenhuma figura.

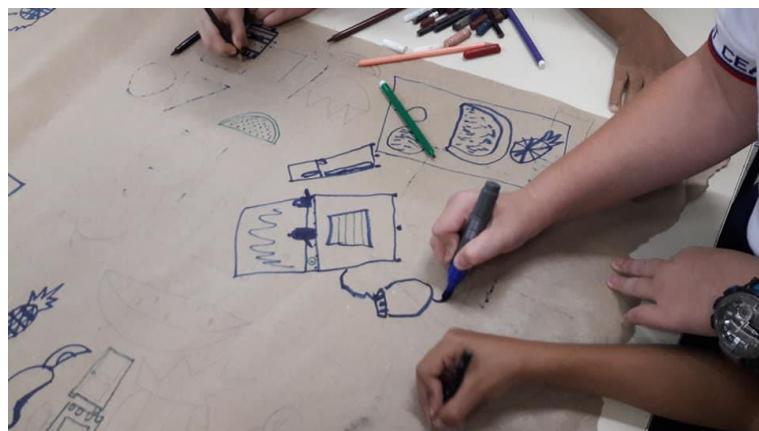
Na mesma aula, o próximo exercício que se propôs foi começar a disciplinar os rabiscos. Então, pediu-se que, ordenadamente, desenhassem linhas retas horizontais, verticais e inclinadas; 10 linhas de cada direção, porém de tamanhos e distâncias iguais entre elas, sem usar a régua, de modo a demonstrar que desenhar também é uma habilidade que deve ser praticada e treinada, não só o exercício da liberdade expressiva, mas também uma linguagem com características próprias e que exige um aprendizado.

Em seguida, pediu-se que os alunos, unindo essas linhas, construíssem figuras planas como um quadrado, um triângulo e um círculo e que criassem desenhos com estas formas ou novas imagens. Usou-se nestes exercícios hidrocor preto e lápis coloridos, de modo que pudessem ir criando um desenho por cima dos outros em um mesmo espaço, e que não se confundisse com as imagens. Neste primeiro contato, com a produção coletiva de um

desenho, tiveram-se como base os estudos dos elementos básicos do desenho, ou seja: o ponto, a linha e a figura.

Superado o medo de fazer os primeiros desenhos, partiu-se para uma nova atividade de desenho de memória visual a partir do livro de Dantas (2007), *Desenho na sala de aula*. Solicitou-se o desenho de 03 frutas: caju, melancia e abacaxi; e o desenho de 03 objetos, que os alunos tivessem em casa, como por exemplo, um fogão, uma geladeira e uma televisão (Figura 20).

Figura 20 – Desenhando de memória



Fonte: Acervo do autor

Os alunos realizaram essa atividade sem questionamentos. Simplesmente desenharam da forma que sabiam. Este é o caminho que se partiu para desenvolver o grafismo pessoal de cada um. Eles estão, em sua maioria, construindo seus esquemas de representação.

Em uma sala de aula com 25 alunos, aproximadamente em torno de 25 serão diferentes desenhos, pois, apesar de ser solicitado para que todos façam o mesmo desenho, nenhum será igual ao outro. Continuou-se com as solicitações da sequência de desenhos e se pediu que eles desenhassem animais e árvores.

Trabalhou-se, inicialmente, a ampliação de seu repertório de imagens. Foram feitos bastantes desenhos e, pela euforia inicial, acreditamos que por ser algo novo, uma aula diferente, fora do espaço escolar e com professor diferente, eles tiveram uma participação intensa e o interesse foi crescente.

Aplicou-se nas primeiras 02 aulas a ideia de perder o medo de desenhar, com a solicitação dos desenhos de frutas, objetos e árvores. Sendo assim, o desenho de paisagem foi o próximo exercício, observando-se cenários e pensando sempre na realização dos mapas que serviram como base do jogo de tabuleiro. Iniciamos mostrando as diferentes formas das fachadas das casas, baseadas nas formas geométricas já vistas, principalmente, os quadrados e

os retângulos. Depois, nos detalhes dos diferentes tipos de portas, portões, telhas, janelas e nas particularidades como o número da casa, os painéis de registro de água e energia elétrica, das representações das antenas de televisão e das caixas d'água, mostrando a diversidade de materiais existentes nas casas. A Figura 21 mostra um aluno a frente da própria casa.

Figura 21 – Aluno desenhando a frente da própria casa



Fonte: Acervo do autor

Vale ressaltar que o desenho das casas foi realizado por etapas, ou seja, durante a semana os alunos iam acrescentando detalhes na própria sala de aula, à medida que iam observando as texturas gráficas e hachuras que caracterizam a representação visual da frente de sua casa. Cada um desenhou sua casa trabalhando a memória visual. Muitos acrescentaram animais como gatos e cachorros; o carro e a moto da família também estavam presentes nas representações, e até os amigos da escola e parentes.

Na escola, foram realizados debates para estimular a percepção sobre as coisas vistas no caminho percorrido de casa à escola, os principais prédios, estabelecimentos comerciais, a casa de cada aluno e dos amigos e a própria escola. Eles desenharam sua casa e depois a reproduziram em uma rua dos alunos em forma de um desenho coletivo. É impressionante a riqueza de detalhes que foram acrescentados aos desenhos, pois foi feita aos poucos na própria sala de aula. Em seguida, pintamos os desenhos.

Como estratégia, pensando em uma exposição dos trabalhos, foi solicitado que os alunos desenhassem suas casas de forma individual, mas com tamanhos proporcionais uns dos outros, de modo que, ao serem colocados lado a lado, cada desenho pudesse construir a ideia de uma rua, a rua da minha classe, formando um desenho único com todos os trabalhos produzidos. Para isto, pintamos com tinta guache um céu único, o que proporcionava a unidade na imagem.

Feitos os desenhos das casas, os alunos começaram a desenhar o seu ambiente e as coisas que viam no trajeto de casa a escola, como as padarias, farmácias, lanchonetes, paradas de ônibus, bem como situações engraçadas ou tristes que presenciavam. Aqui se pode conferir uma dinâmica do jogo: a repetição, quando o aluno vai superando fases de desenvolvimento de seu desenho ao repetir o mesmo desenho várias vezes.

Figura 22 – Sequência de uma repetição de imagens

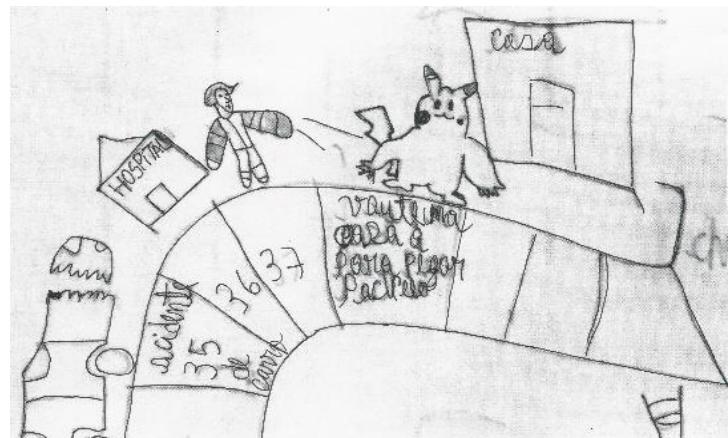


Fonte: Acervo do autor

Verifica-se na Figura 22 a repetição da imagem, da observação direta que o aluno teve na rua, do desenho feito no caderno, depois passa a limpo e refaz com lápis de cor e por fim faz os acréscimos de detalhes na pintura final.

Nas construções dos mapas, de forma coletiva, etapa que vem a seguir, a liberdade criativa aflora, surgindo a fantasia e a ficção, misturando-se ao ambiente realista, personagens de animação que os alunos assistem na televisão, presentes nos estudos dos mapas, como participantes do seu cotidiano, influência da cultura pop, bem como a convivência com vários outros problemas mais complexos, como por exemplo, a violência urbana, muito presente, infelizmente, na vida dessas crianças. A Figura 23 mostra o planejamento do jogo.

Figura 23 – Planejamento do jogo

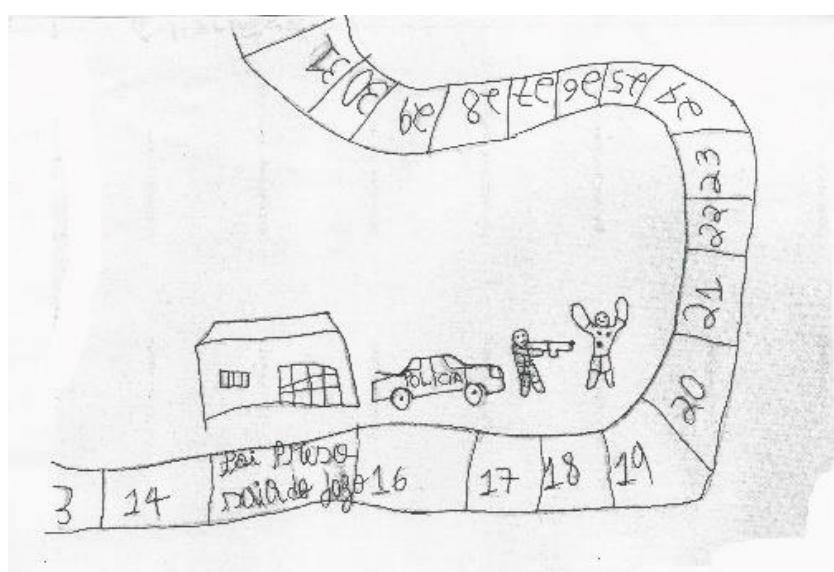


Fonte: Acervo do autor

Nesse planejamento os alunos misturaram seus problemas, medos e traumas, como um acidente de carro, comum no bairro, já que muitos alunos veem a pé para a escola, às vezes sozinhos, mesmo sendo jovens, com a alegria das brincadeiras com os jogos, nos quais os personagens estão presentes em seu cotidiano.

Durante os debates na construção de seus mapas (Figura 24), um dos alunos propõe colocar no mapa um fato curioso, que possivelmente reflete um drama pessoal: uma casa do jogo com um obstáculo onde se ler: “pai preso, saia do jogo”.

Figura 24 – Planejamento de mapas



Fonte: Acervo do autor

Em outra aula, os alunos se dedicaram a fazer um desenho de um rosto de figura humana (Figura 25). Deste modo, trabalhando apenas a partir de pontos e linhas, os alunos exercitaram a construção da imagem de um rosto, fazendo com que ele seja representado de várias formas.

Figura 25 – Aluno fazendo um desenho de rosto



Fonte: Acervo do autor

Na Figura 25 pode ser observada outra dinâmica dos jogos: a superação de fases, pois são exercícios organizados com objetivo de êxito nos quais, gradualmente, o aluno vai acrescentando um novo conhecimento ao que já sabe.

Desenhando o rosto em rotação, conseguiu-se fazer com que cada aluno compreendesse que mesmo desenhando de maneira simples, posteriormente, pode acrescentar detalhes a seu gosto: cabelo, bigodes, adereços com óculos, brincos etc. Trabalhou-se também as diferentes expressões como alegria, raiva, tristeza, nojo, medo. Pedindo-se, ainda, para que fossem representados rostos a partir de variados formatos geométricos da cabeça, como quadrado, triângulo, elipse e círculo. Assim, cada aluno foi caracterizando o seu personagem (Figura 26).

Figura 26 – Desenho do colega



Fonte: Acervo do autor

O retrato e o estudo das expressões faciais são outras habilidades que o artista deve se preocupar, pois eles vão criar uma empatia do personagem com aquilo que o ver; uma verdade visual expressa com clareza, permitindo que as reações do personagem sejam compreendidas pelo jogador e provoquem a tomada de suas decisões no jogo, do mesmo jeito com as expressões faciais.

No próximo exercício, partiu-se para o desenho do corpo humano, e também animais com formas humanizadas; desenhos tão comuns nas histórias em quadrinhos. O desenho de palito é o ponto de partida. Afinal, muitos só desenham assim. E logo passamos uma ideia simples de proporção, com personagem com uma, duas ou três cabeças, ou seja, o tamanho do corpo baseado na sua proporção em relação à quantidade de cabeças. Para definir o tamanho do corpo uma explicação simples que funciona, pois muitos estão na fase de construir seus esquemas e aprimorá-los.

Solicitou-se, também, para que os alunos buscassem diferenciar os corpos masculinos e femininos, pois como é observado pela maioria dos professores, meninos desenham mais meninos e as meninas desenham mais meninas. Em seu estudo, Gobbi e Leite (2002) relatam as relações de gênero na Educação Infantil e aborda esta questão apontando para a importância delas como documentos que trazem registros de universos tão pessoais.

Às vezes é necessário se trabalhar com estereótipos para depois diferenciá-los. Para muitos alunos, nem existiam imagens de outro gênero em suas representações. Observou-se

que mesmo sendo solicitado o desenho de um homem e de uma mulher, sem ser pedido o desenho da família, foram desenhados casais com filhos, avôs e tias; homenagens e lembranças da ausência destes.

Para justificar uma mudança de conceito diante da questão da proporção do corpo em seus desenhos, uma vez que muitos alunos disseram que o seu desenho não está correto porque ou ficou grande ou pequeno demais e não se parece com o modelo, explicamos que existem diferentes formas de representar e que dependendo do interesse do artista, a deformação, o exagero em algumas partes do corpo ou a não representação realista é uma forma de expressão válida. Não é um erro, mas formas diferentes de fazer um desenho.

Solicitou-se que os alunos desenhassem o corpo de um colega da cabeça aos pés. Para isto, eles se deitaram sobre uma folha de papel estendida no chão e iam contornando o corpo do colega de sala e depois desenhavam os detalhes internos. Este processo foi sendo realizado até que todos os alunos tivessem os seus corpos desenhados.

O desenho de observação (Figura 27) foi o último exercício realizado dentro da preparação para a construção das histórias em quadrinhos. Já se sabia que os resultados deveriam ser relativizados em relação à faixa etária dos alunos, pois não se pode exigir um realismo muito representativo, visto que muitos ainda estão em fase de esquemas. E se levarmos em consideração os estudos de Luquet (1969) e suas fases do desenho, o realismo ainda está em uma etapa inicial entre os 10 anos, ou seja, a intenção realista ainda engatinha.

Figura 27 – Desenho de observação: a professora



Fonte: Acervo do autor

A ideia de representar fielmente o que se ver não é algo possível para a maioria, mas eles representam um realismo intelectual, idealizado e esquematizado. O realismo visual, conforme já foi observado, exige tempo de aprimoramento técnico, paciência e observação cuidadosa, além de muito treino da coordenação motora e das técnicas artísticas, como também, do domínio do uso do material, algo que não se consegue em uma única aula, nosso objetivo foi apenas apresentar esta forma de desenhar, de modo que isto pudesse se tornar um hábito ou um desejo de quem quer desenvolver seu grafismo com esta intenção.

Muitos desenhos objetivavam apenas o êxito, porém foram selecionados alguns e depois expostos no evento de encerramento das oficinas na biblioteca e na escola. Em seguida foram entregues aos alunos. É interessante observar as mudanças em uma simples solicitação pode provocar; os desenhos se transformam visivelmente.

4.3.1 Produção dos jogos

Após a construção das regras e o planejamento dos trajetos dos jogos, foi possível concretizar a produção dos mapas (Figura 28) usando os materiais presentes na maioria das escolas, como cartolinhas e lápis coloridos e realizar a sua jogabilidade, tornando a aula um momento de alegria, socialização e aprendizado.

Figura 28 – Mapa de jogo de tabuleiro



Fonte: Acervo do autor

Nas obras desenhadas foi possível observar os medos diários, a escola, o terror, a morte, o amor, a violência urbana e a fantasia, temas presentes nos desenhos dos mapas.

Os alunos ficaram muito felizes, pois tiveram a certeza de que eram capazes de fazer algo novo e importante. Muitos não acreditavam em suas potencialidades. E esta mudança de percepção é uma possibilidade que a arte proporciona. É um caminho que desenvolve a convicção de que se teve uma experiência significativa de aprendizagem, como descreve Bondía (2002) em *“Notas sobre a experiência e o saber de experiência”*:

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que não acontece, ou o que não toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça [...] (BONDÍA, 2002, p. 21).

O ensino deixa de ser algo passivo para se tornar pessoal e possível. Um poder adquirido de criar novas imagens, novos sonhos, novas utopias. Acredita-se que uma das tarefas que melhor definem o papel do professor é saber até que ponto exercer o seu papel de mediador e interferir na produção, no aconselhamento, na sugestão de um trabalho de arte, a difícil missão entre a livre expressão, sem provocar um condicionamento de que tudo pode fazer, sem regra nenhuma ou a observação de todo o conhecimento artístico e estético produzido pela arte, sem que isto provoque uma influência muito forte e desacredite o aluno nas suas reais possibilidades, como orientar para que o aluno possa exercer sua liberdade criativa.

Nesse contexto, Santana (2009, p. 13) esclarece que:

Assim considerando que o professor de arte deve ter uma consciência estética baseada na experiência, no conhecimento e no saber fazer, o diálogo educativo que mantém na escola deverá ser posto a serviço das criações artísticas pensadas por seus alunos—algumas das vezes elaboradas num processo co-participativo conforme ocorrem nas montagens cênicas, em concertos e exposições, bem como da mediação que se impõe entre as obras escolares e as florescidas além dessas fronteiras.

Para não criar bloqueios é preciso deixar que o conhecimento flua como um corpo em movimento, como na dança, na qual os movimentos se encaixam como que fragmentos de uma parte de algo incompleto; que coisas sem conexão aparente também façam parte de um todo. Esta capacidade de gerar confiança no aluno, de demonstrar que seu trabalho é importante, deve ser levada em consideração quando no processo de avaliação (Figura 29).

Figura 29 – Rua casas dos alunos
(satisfação dos alunos com o trabalho produzido)



Fonte: Acervo do autor

Valorizar os alunos em suas soluções para o problema apresentado e que elas são a expressão da sua vontade e não de outros, é algo que o professor deve cultivar como prática, compreender os limites dos alunos; julgar, respeitando a liberdade criativa de cada um que se manifesta de diferentes formas e, ao mesmo tempo, transmitir o conhecimento técnico necessário para se alcançar um melhor resultado, enquadrado nas características técnicas de uma linguagem, como por exemplo, o desenho. Tal ação é fundamental.

Mesmo sendo trabalhos de crianças, estes refletem seus cotidianos, suas vidas, histórias que vão além dos muros da escola, demonstrando que a cultura está presente na vida de todos e que influencia a opinião, o pensamento e as expressões artísticas, de diferentes formas, pondo em questão a ideia de que não se pode influenciar a arte infantil, deixando que as crianças se expressem livremente. A ideia da livre expressão, simplificada, tão festejada e difundida nos meios acadêmicos pelas mãos dos modernistas, e que tanto influenciou o ensino da arte nas escolas, é um erro propagado por muitos educadores, que hoje fazem uma revisão de suas ideias.

Em seu artigo “*Arte contemporânea e educação*”, Favaretto (2010, p. 234) observa que:

Daí surgiram como se sabe, as proposições sobre dispositivos que se materializam no processo de ensino, tocando em competências e habilidades, estes verdadeiros postulados subjacentes ao ensino de arte, pois esta concepção viria substituir a tradicional, ou acadêmica que focava na possibilidade do ensino de arte no “talento” individual por que a ideologia da criatividade é democrática, igualitária, é afeito de uma concepção da arte aberta a todos, a criatividade seria um potencial universal. Sendo destinada a todos a arte poderia ser ensinada e a criatividade transformada em

habilidade através de projetos e programas. Este mito da criatividade com ênfase na invenção, portanto, vem sendo desconstruído. Evidentemente não se trata de dizer que esta sendo substituído por outros, o que esta aí é o mesmo paradigma moderno, embora destituído da crença moderna na potencialidade e na eficácia transformadora da criatividade, da invenção, do novo e da ruptura.

Acredita-se que o professor deve buscar compreender a importância das imagens na vida de seus alunos; se eles apreendem, mesmo da forma mais simples, de acordo com suas limitações e possibilidades; se expressam, criam narrativas com seus desenhos, desenvolvem a capacidade de realizar diferentes leituras de uma imagem por mais complexa que ela se apresente, olham e percebem com um pouco mais de profundidade os diversos ângulos ou soluções de um problema visual, têm a possibilidade de encarar outros problemas de diferentes ordens e buscam soluções também, uma vez que a arte acompanhada de uma reflexão leva à conscientização sobre as coisas que vemos e sentimos.

Acredita-se e defende-se que a produção dos estudantes deve ser uma prática mais valorizada. E como sugerido nesta proposta, tenha mais espaço na sala de aula.

Santana (2009) nos lembra de Paulo Freire (1996) quando dizia que “há um naipe especial de saberes que são imprescindíveis à prática educativa, pois ensinar não é transmitir conhecimento, mas sim, criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Para ele, ensinar exige a adoção de valores éticos e estéticos, respeito aos saberes dos outros, rejeição à discriminação, solidariedade com as questões humanitárias e comprometimento com o que se faz. Por outro lado, é necessária ao educador, a atitude reflexiva e critica acerca da prática. A própria identidade cultural, enquanto educador, o desejo de autonomia, o bom senso, a humildade, o querer bem a seus alunos, dentre outras competências, que se enunciadas à exaustão, tornaria esta listagem ainda mais ampla e complexa.

Dentro desse contexto, faz-se uma associação às crianças que neste projeto de Arte usaram sua liberdade criadora para criar e produzir suas próprias histórias em forma de mapas e pinturas frutos de suas vivências, da expansão dos sonhos e da fantasia, da ousadia, da liberdade que a arte permite.

Meninos e meninas orgulhosos de estarem presente, de realizarem pequenas coisas, que aos olhos de muitos parecia impossível. Alunos confiantes e felizes com suas pequenas grandes conquistas. Um passo, um pequeno passo, mas que afasta um pouco das nuvens da tristeza e do conformismo, às vezes, tão presentes nas escolas. Oferecer a estas crianças a oportunidade de criarem soluções estéticas foi nosso desafio.

4.3.2 Visita ao Museu de Cultura Popular

Na experiência com a Escola Estadual Crisan Simineia, além da construção do jogo de tabuleiro teve-se uma atividade complementar de pintura que foi solicitada pela professora. Nestas duas atividades foi utilizado o grafismo pessoal desenvolvido pelos alunos tanto nos desenhos dos mapas como nos desenhos para serem pintados.

A visita ao museu de arte popular (Figura 30) foi uma atividade organizada pela professora, quando os alunos puderam ter contato com objetos produzidos por artistas populares para a realização de seus folguedos, danças e autos como o Boi de Reis; e de brinquedos como o João redondo, da religiosidade afro-brasileira e indígena, além de pinturas de artistas da Arte Naif presentes no museu; uma forma de contextualização do trabalho riquíssimo, que depois se traduziu nas imagens produzidas.

Figura 30 – Visita ao museu de cultura popular



Fonte: Acervo do autor

Durante a visita os alunos desenharam detalhes que lhe chamaram atenção nas peças dos autos populares e depois usaram em suas produções de pintura em sala de aula.

4.3.3 O uso da pintura em sala de aula

A cor é outro elemento essencial aos estudos de quem desejar fazer um bom trabalho. O conhecimento das teorias das cores, suas qualidades físicas, os contrastes que apresentam e as valorizam; a psicologia e o simbolismo presente nas cores é algo construído culturalmente.

Nas emoções que são transmitidas nos jogos, as cores têm um papel relevante, e hoje, a capacidade dos programas de pintura digital de simular as diferentes técnicas artísticas como a pintura a óleo, a aquarela, a tinta acrílica, a tinta nanquim com uma qualidade, às vezes, superior a técnica original, digitalmente se consegue os efeitos e características de cada técnica.

A aula de pintura (Figura 31) foi um exercício preparatório para a pintura, quando os alunos tiveram o primeiro contato com o uso do pincel e da tinta, exercício de coordenação do domínio do traço e de preenchimento de um espaço, e das misturas básicas das cores primárias e secundárias.

Figura 31 – Aula de pintura



Fonte: Acervo do autor

É interessante também notar a volta aos estudos destas técnicas por artistas, que se formaram na era digital e não tinham passado pela experiência do fazer artístico mais tradicional. São as cores que unificam os desenhos dos cenários, climatizando a ambientação e dando uma ideia de realismo à cena. Nessa experiência, trabalhamos com a técnica da pintura em guache e, nos acabamentos, foram usadas canetas da marca Posca, de cores variadas.

Trabalhar com pintura dá muito trabalho. Além disso, é importante o professor ter o domínio básico da técnica, pois seu conhecimento interfere no resultado dos trabalhos dos alunos, desde a forma como distribui a tinta, organiza a limpeza do material e como mede a liberdade da pintura pelos alunos sem impor seus gostos.

Com os trabalhos de pintura prontos, os alunos tiveram a oportunidade de apresentá-los (Figura 32) e falar sobre eles. Foi um momento no qual também foram questionados pelos colegas com relação as suas soluções e o porquê de cada coisa, sendo

desenvolvido o aprendizado e a troca de conhecimentos, elementos importantes no processo de escutar o outro.

Figura 32 – Apresentação das pinturas pelos alunos



Fonte: Acervo do autor

Com a realização da semana de cultura aconteceu a culminância do projeto com a exposição dos trabalhos de pintura dos alunos (Figura 33). A presença dos pais e a interatividade digital presente no compartilhamento das imagens produzidas proporcionaram mais brilho ao evento. Após a exposição cada aluno levou a sua pintura para casa, uma recordação e uma prova de seu êxito. Além do reconhecimento familiar que marcou presença para prestigiar a exposição.

Figura 33 – Exposição das pinturas



Fonte: Acervo do Autor

Neste projeto de trabalho, ressalta-se a importância do grafismo pessoal, que demonstra a personalidade do desenhista, a sua marca, a forma como ele representa as coisas. Cada artista tem um grafismo pessoal, um jeito próprio de desenhar; e isto é importante porque proporciona ao jogo uma identidade, uma coesão entre as imagens produzidas, principalmente, se o jogo tiver muitos elementos e formas.

Os trabalhos também foram expostos na Biblioteca Professor Américo, onde os alunos participaram de uma aula palestra sobre animação, e viram seus trabalhos se transformarem em uma. Isto despertou o interesse deles e, assim sendo, distribuímos alguns *flip book* para eles fazerem seu trabalho, que também viraram animações. Alguns mais ansiosos já solicitaram aplicativos de celulares e iniciaram suas produções imediatamente.

A capacidade de aprender dos nativos digitais é algo que motiva a buscar cada vez mais usar a tecnologia como ferramenta e elemento de trabalho no processo de ensino-aprendizagem.

O gosto pela aventura, a dura realidade, o espírito caçador em busca do pão de cada dia, uma vida cheia de riscos e conflitos, as estratégias para se vencer os medos e as comemorações pelas alegrias conquistadas no dia a dia, são fatores presentes na vida de todos, como também nos jogos.

Às vezes, buscar momentos de fuga da realidade e viver em outro mundo, nem que seja por poucos momentos, são possibilidades que os jogos proporcionam, os desenhos colaboram com esse universo ficcional, que faz parte da vida de muitas pessoas e, de certa forma, ajuda a ler essa nova realidade.

Por isso, é importante que as pessoas aprendam a valorizar mais a capacidade e a habilidade artística presentes em todos os indivíduos, porém, pouco exploradas, pois o desenho não é só um fazer artístico e parte integrante da vida. Assim como o jogo, é a construção cultural que nos fazem entender melhor o mundo que habitamos e nele buscar caminhos que nos façam viver melhor e sobreviver ao duro jogo da vida.

As duas experiências comprovam a importância de usar as dinâmicas dos jogos para o desenvolvimento do ensino do desenho em sala de aula, mesmo sendo aplicada junto a alunos de diferentes faixas etárias. Observamos, assim como Coutinho e Ferreira (2009), que a maioria das pessoas entre 10 anos e a idade adulta, que não tiveram a oportunidade ou o interesse de desenvolver a linguagem do desenho, continuam a se expressar em um nível base.

Por essa razão, os desenhos aqui apresentados nas duas experiências se apresentaram sem diferenças significativas, a não ser, evidentemente, alguns casos nos quais os alunos

demonstraram terem buscado se aperfeiçoar nas técnicas de desenho por interesse próprio, além dos muros da escola.

O jogo, aos poucos está se tornando mais presente na Educação pelas suas características, pela sua existência temporal e pelos conhecimentos que possibilitam ser produzidos ao serem jogados, como também, pela sua diversidade de tipos de jogos. Aos poucos, os professores estão incorporando os jogos às suas práticas, muitas vezes relacionadas a um momento de ludicidade, um momento de brincadeira na sala de aula, como observa Ferraz (2009, p. 129):

Assim sendo, consideramos importante a inclusão dos jogos, do brinquedo e da brincadeira como parte integrante dos métodos e procedimentos educativos de um programa de arte, quando se trata principalmente de crianças pequenas. Em algumas atividades com crianças e até mesmo com jovens, é possível envolver-se de forma lúdica a construção, manifestação expressiva e apreciativa de imagens, sons, falas, gestos e movimentos. Nesse sentido, os jogos passam a ter um caráter também educativo e cultural.

Considerou-se a realização desta atividade como prazerosa e gratificante e, até mesmo para quem não é jogador, o ato de jogar, de brincar, de planejar, de imaginar, poderá sempre estar presente na prática educativa, nos jogos dramáticos e na produção artística.

Compreende-se a importância do jogo e o espaço que ele deve ter na escola, especialmente frente às características da sociedade contemporânea. Deste modo, tem-se a pretensão de continuar a realização de novas experiências com o jogo, inclusive, o digital, buscando novos desafios para a atuação em sala de aula.

Nesta proposta pedagógica a construção de jogos de tabuleiro é uma estratégia para o ensino do desenho e é também uma forma de construção de sujeitos no desenvolvimento do seu conhecimento visual, afetivo, lúdico e comportamental. São alunos buscando alteridades e mudanças conceituais e atitudinais em suas vidas.

Essa proposta visa fornecer aprendizagens significativas que contribuam na atuação social do indivíduo, com mais confiança em si mesmo, além de proporcionar uma realização do ser como agente, que contaminado pela arte, com gostos e hábitos de um fazer artístico, seja individual ou coletiva, aprecie, artística e criticamente os modos de difusão da arte na sua escola e comunidade.

Os resultados obtidos com as duas experiências poderão fazer com que se perceba que os jogos de tabuleiro podem estimular a aprendizagem de técnicas de desenho, através dos jogos produzidos em sala de aula, assim como a autonomia, competência e relacionamento dos alunos nas produções de seus jogos. Acredita-se que essa proposta possa ser

compartilhada, não como um manual, mas como uma das muitas possibilidades dos usos do desenho e dos jogos como ferramenta para o ensino-aprendizagem.

Como produto da pesquisa será elaborada uma revista digital com trinta e duas páginas, no formato A3, em preto e branco, a qual poderá ser compartilhada com os professores que desejarem utilizar a proposta aqui desenvolvida adaptando-a aos seus interesses e oportunidades. A revista está planejada para ter alguns textos explicativos, infográficos, ilustrações e histórias em quadrinhos, tornando-se também um material didático para o uso em atividades escolares. Em cada página será abordado um ponto da proposta do presente trabalho, como, por exemplo, os dezesseis encontros com os alunos, indicações de materiais da sequência didática e de sugestões de outras possibilidades de interações, além de breve fundamentação teórica e referencial, de modo que o professor que deseja conhecer e aplicar a proposta esteja bem informado e preparado para a executar.

A divisão do interior da revista é a seguinte:

- Cartilha ilustrada em forma de história em quadrinhos e infográfico (em 32 páginas) que aborda esta pesquisa e a sequência dos conteúdos estudados pelos alunos para a produção dos mapas; que mostre em desenhos e fotos todo o trabalho realizado desde o levantamento do perfil dos alunos e o contexto onde se encontra a escola, os tipos de materiais utilizados, os mapas produzidos, a sequência das atividades realizadas, como foram realizados os debates na discussão das regras, as escolhas das imagens que estão representadas em cada um deles, os primeiros desenhos preparatórios para o desenvolvimento do grafismo pessoal, como o desenho de objetos, frutas, árvores, casas, o desenho da figura humana, o desenho de retrato, pesquisas sobre como outros artistas retratam a paisagem urbana, visita-passeio a museu e a cidade, construção de narrativas e atividades de jogo. Enfim, que seja uma cartilha que comunique aos professores os caminhos que percorremos na realização deste trabalho.

Esta é uma proposta aberta. Não tem um único caminho. Cada sequência de desenhos vai ser elaborada de acordo com o trabalho que o professor deseja realizar. É ele, junto com seus alunos, que podem também sugerir como organizar uma sequência de desenhos que contribua para a construção de seus mapas, por exemplo. Se for um professor que trabalhe em um bairro onde a escola esteja localizada em uma zona que a atividade da pesca seja predominante e que possivelmente muitos alunos estejam envolvidos nestas atividades, se pode fazer um mapa no qual esteja presente um local de venda de peixes e eles tenham que estudar e desenhar os diferentes tipos peixes e outros animais marinhos. E/ou ações relacionadas a isto, como se for a uma escola rural e os alunos façam um mapa do caminho da

fazenda, das casas onde moram até a escola. Terão que desenhar muitos animais, árvores, plantações vistas pelo caminho e que não estão presentes em um ambiente urbano.

Essa possibilidade de mudanças enriquece a proposta, pois cabe a cada educador fazer a sua abordagem, flexibilizando a sequência de desenhos preliminares e o acordo com a necessidade do trabalho proposto. É o professor que vai aplicar a sua metodologia em sala de aula. Como se trata de uma proposta sugere-se a sequência usada. Porém, esta é apenas uma possibilidade.

Por isso, além da revista, pretende-se organizar um *site* de divulgação das experiências e da proposta, no qual se poderão ver todas as fotos feitas durante o processo de trabalho e o relato das experiências, a reprodução dos mapas produzidos, as exposições e eventos realizados e as animações produzidas pelos alunos, além de ter um e-mail de contato, para que, caso algum professor interessado queira tirar dúvidas, possa ser atendido e, assim, usar com segurança a proposta de criação de jogos de tabuleiros, visto aqui como um Objeto de Aprendizagem (OA) que contribua como ensino do desenho e que seja uma forma para os professores e alunos serem apresentados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática deste trabalho foi buscar saber como um conjunto de estratégias pedagógicas pode estimular os alunos através da construção de um jogo de tabuleiro, ser fator de motivação para o desenvolvimento do seu grafismo pessoal?

Acredita-se que os resultados aqui apresentados demonstraram que as diferentes dinâmicas, mecânicas e estéticas presentes nos jogos usadas na aplicação dos processos de gamificação e a prática do desenho como uma ação lúdica, sem a pressão e o medo (às vezes, tão presentes na difícil aprendizagem do desenho), podem superar os obstáculos e as dificuldades de quem pensa que não sabe desenhar e/ou nunca podem aprender.

As experiências, baseadas na proposta que foi desenvolvida, comprovaram que os alunos podem serem motivados à busca de novos conhecimentos e descobertas.

Este trabalho de pesquisa mostrou que uma atividade artística, baseada na construção de um jogo de tabuleiro, pode estimular aos alunos a desenvolverem seus desenhos, contribuindo com o desenvolvimento do grafismo pessoal de cada envolvido neste processo de trabalho, bem como ser uma proposta de êxito no ensino do desenho.

Compreende-se que as diferentes estratégias usadas durante o ato de jogar, ou melhor, os elementos presentes nos jogos, como a repetição de experimentos, ciclos rápidos de respostas, níveis crescentes de dificuldades e a sua superação, diferentes possibilidades de caminhos, reconhecimento e recompensas, a busca pelo conhecimento, também podem ser analisadas como ferramentas que contribuem com o processo de ensino aprendizagem; apesar de serem *a priori* organizadas, criadas e desenvolvidas para a melhoria do andamento da realização do jogo, podem, também, servir como motivadoras para a melhoria do ensino do desenho na sala de aula, principalmente pela sua natureza lúdica presente em ambos.

As duas experiências demonstraram que aconteceu uma mudança na maneira dos alunos compreenderem seus desenhos, suas funções e seus usos. O jogo construído coletivamente produziu um sentimento de pertencimento, de orgulho de seus próprios desenhos.

Os desenhos realizados nos mapas apresentaram diferentes soluções para um mesmo problema visual: a construção do caminho de casa à escola. Foram construídos mais de 14 (catorze) diferentes mapas, além dos exercícios preliminares, sendo solicitado aos alunos que desenhassem de forma pessoal, por exemplo, as frutas, os objetos, as casas etc. Cada aluno construiu seu próprio repertório gráfico, confirmando a eficiência do método desenvolvido nesta pesquisa de desenvolvimento do grafismo pessoal e, assim, valorizando a

individualidade e o prazer no fazer o seu desenho, contribuindo com a ampliação do repertório imagético do aluno, e desenvolvendo um estilo pessoal fruto de sua herança cultural e da forma de ver e representar o mundo.

As dinâmicas de jogos contribuem como estímulo do aprendizado do desenho de forma direta e subjetiva, pois ao se relacionar com as atividades em si, vêm muitos pontos de correlação, pontos de encontros que talvez ainda não tivessem sido observados por estudiosos e que podem contribuir para o desenvolvimento do ensino do desenho e o uso dos jogos na prática cotidiana na sala de aula.

No desenho, a dinâmica da progressão – de um *feedback* que busca resultados instantâneos, às vezes resultado de uma constante repetição, como uma mecânica presente nos jogos –, apresenta-se através da repetição de procedimentos e no desenvolvimento de técnicas de desenho, repetindo-se um desenho várias vezes na busca de um efeito artístico para o alcance de um determinado resultado. É uma prática comum presente no desenho. É parte de um aprendizado, uma tarefa muitas vezes necessária. Embora tenha sido um dos motivos de críticas dos pensadores e educadores modernistas, a repetição de um exercício, um fazer e refazer um mesmo desenho faz parte do processo de construção do aprendizado artístico. Esta atitude não é uma produção de uma obra de arte, mas parte de exercícios. Uma prática baseada em tentativas e erros, e acertos tão necessários à formação do artista como em outras atividades humanas. É um caminho para um conhecimento, uma busca por aperfeiçoamento de um modo de fazer ou uma etapa na procura por diferentes soluções.

A formatividade valoriza o fazer e o pensar, pois comprehende que de tentativa em tentativa é que o homem cria condições, ferramentas e métodos que proporcionam as descobertas das invenções. E é só através de muitas tentativas que se alcança algo novo, e em muitos casos isso também é presente no ato de desenhar. Na escola, todo desenho não tem a obrigação ou objetivo de ser ou se tornar uma obra de arte; ele pode ser apenas um exercício de êxito, mais um passo de um processo complexo que é o ato de desenhar.

Esse impulso, a imitação, de fazer, refazer, copiar algo várias vezes, também não é o único pilar que se baseia a arte. É uma característica presente no processo artístico, que sempre existiu e existirá. Muitos desenhos são apenas um exercício da vontade do artista de treinar uma forma de fazer, além, também, que dependendo da necessidade da obra, pois cada obra exige um processo diferente, e às vezes, ela leva ao artista a buscar pela destreza manual, por um domínio técnico, uma composição organizada harmonicamente, como condições estéticas presentes que dão a relevância e a valorização à determinada obra, que sua força significativa está atrelada a estas características.

Ana Mae Barbosa fala da necessidade de se alimentar de arte. Esta atitude lembra que a regra primordial do jogo é a repetição. A regra básica que cria o hábito, conforme comenta Walter Benjamin. Então, para se gostar de arte é preciso ver e fazer arte. E para gostar de desenhar é preciso desenhar sempre, muitas vezes, sem medo do erro, desenhar por desenhar, sem compromisso, muitas vezes, até que se torne algo essencial e importante para a pessoa que desenha.

Alterar uma realidade, mudar de posicionamento e atitude, investigar novas possibilidades, explorar diferentes caminhos, fazer e produzir coisas diferentes são características da flexibilidade. Esta capacidade de buscar novos conhecimentos e resolver problemas, criar narrativas que cooperem e transformem em desafios diferentes emoções que os relacionamentos entre as pessoas e os acontecimentos provocam. Uma dinâmica presente nos jogos, que também é uma das principais características que se encontra presente nos educadores e artistas da arte pós-moderna, pois, saber lidar com a interatividade, a efemeridade das diferentes produções artísticas, as múltiplas plataformas visuais e as simultâneas imagens oferecidas sem limites de tempo e espaços que se relacionam, uma realidade digital presente no cotidiano que influencia as tomadas de posição e atitudes, exigem dos profissionais que lidam com a arte uma flexibilidade de pensamento e ação para melhor compreender e atuar sobre seu ofício.

Usar a flexibilidade de ações no ensino do desenho possibilita não optar por caminhos únicos, fechados em si mesmos, mas abertos, que possibilitem mudanças de trajetória enquanto são realizados e produzidos. Daí a importância do professor estar atento aos interesses de seus alunos, a sua herança cultural, ao seu modo de pensar e usar as diferentes opiniões na construção das obras que propõem em sala de aula. Saber fazer bom uso das mudanças sempre que necessário.

Adaptar-se às diferentes manifestações de atitude e valores expressos por seus alunos, compreendendo as influências culturais às quais são submetidos e proporcionar espaço e tempo para que possam construir um repertório pessoal que refletem diferentes formas de pensar e fazer. Trata-se de uma tarefa difícil, mas necessária. É a capacidade de fazer e usar a flexibilização como uma forma de alcançar os objetivos planejados com os trabalhos propostos.

A cada fase superada se ganha uma recompensa, seja em forma de um novo desafio, um acessório, pontos ou tempo extra, como também outras formas de recompensas. Esta é uma mecânica atuante em muitos jogos que também podemos deslocar e usar de forma subjetiva e prática na motivação do ensino do desenho.

Neste projeto de trabalho, especificamente, observou-se a alegria do êxito e a atitude entusiasmada dos alunos em mostrar aos colegas o resultado de seus desenhos. Por mais simples que fossem já era para muitos alunos uma forma de recompensa pelo trabalho desenvolvido. Outros postavam em suas redes sociais, e para alguns só o fato de ter conseguido fazer o desenho já era uma vitória, pois não se sentiam capazes de realizar tal tarefa e não acreditavam que tinham capacidade. Às vezes alteridades tão pequenas tem mais significado afetivo do que trabalhos em que os alunos não se sentem presentes, participantes, os fazem apenas por uma nota, mas que não agregam significado nenhum em suas vidas.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é, para muitos, um recomeço e uma volta à escola depois de anos fora da instituição. Alguns com 3, 5, 10, 15 e até mais de 20 anos longe dos bancos escolares, histórias de abandono, necessidades e pequenas tragédias misturadas com um sentimento de vitória em estar novamente na escola. É um momento único na vida de muitas pessoas, e é importante se ter um olhar diferenciado para esses estudantes, que apesar de todas as dificuldades se comprometem consigo mesmo em enfrentar novamente o sistema escolar, que infelizmente ainda apresenta obstáculos burocráticos e uma rigidez em leis e normas que impedem um melhor aproveitamento das muitas potencialidades apresentadas pelos alunos; muitos com sucesso de vida até financeiro, apesar de a maioria ser das classes mais populares.

A arte se insere nesse momento de aprendizado com um olhar voltado para melhor compreender essas pessoas, que apesar de tudo construíram suas vidas além dos muros da escola, e tem a sensibilidade para encontrar estratégias que fomentem atividades com caminhos diferentes aos que eles usaram quando fracassaram no ensino formal. Estratégias que levam em consideração toda a bagagem de vida que eles acumularam, e que possibilitam que eles mesmos criem suas próprias, baseados em seus conhecimentos prévios, e que a partir deles vão associando a esses novos saberes, construindo soluções aos problemas apresentados de acordo com sua maneira individual de aprender.

A arte, e mais especificamente a linguagem do desenho, pode contribuir com esse aprendizado na medida em que, quando se desenha se aprende a oferecer muitas soluções a um problema. Quando se desenha no próprio ato de desenhar se constroem estratégias novas a cada traço. Enquanto se organiza a composição, se buscam soluções diferentes a um problema comum.

A arte tem esse poder. O poder de serem muitos, de não ser ou ter um único caminho, não ter só uma resposta; de oferecer soluções diferentes baseadas na busca constante criando e recriando estratégias enquanto se faz e se forma uma resposta.

A repetição gera *feedbacks* rápidos e avaliações instantâneas. Esta mecânica do jogo é baseada no erro, no ato de errar e começar de novo, no recomeço e partindo da experiência do que se realizou, ou seja, da jogada feita que não deu certo, o jogador busca outro caminho, outra forma de fazer aquela jogada que o faça superar uma determinada fase do jogo. O erro motiva a continuar jogando, realimenta e motiva a continuar buscando soluções para um determinado problema ou tarefa, e não ser colocado como motivo para desistir. Então, subjetivamente, a atitude de construir a perda do medo, de voltar ao jogo, de se motivar a continuar a buscar novas informações e vencer os obstáculos, presentes no jogo, quando incorporada à pessoa em sua mentalidade, pode perfeitamente ser transferida para outras áreas, como o desenho.

A gamificação trabalha com essa capacidade de querer continuar e de se engajar em uma determinada tarefa. O desejo despertado pela busca de novos conhecimentos é uma estratégia usada, também, como forma de êxito, não só de sucesso. Acreditamos ser um ponto de encontro para o uso da gamificação que contribui para o desenvolvimento do ensino do desenho.

O desenvolvimento da memória e a sua potencialização é sempre uma das capacidades atribuída à importância dos jogos na vida das pessoas. De fato é uma das dinâmicas mais fáceis de comprovar. Em certos tipos de jogos, como o xadrez, por exemplo, à medida que se memoriza as jogadas, pode se prever as reações do outro jogador; ou em muitos jogos digitais, quando se memoriza os caminhos percorridos pelos personagens, consegue-se passar de uma fase para outra com facilidade. E isso é determinante ao sucesso no jogo.

No desenho, a memória também tem uma importância em seu aprendizado. Ao longo do tempo, o desenho foi acumulando diferentes funções, não só na área artística, mas também na botânica, na histórica, na médica, na militar, na arquitetura entre outras; e para chegar a essas produções era necessário se seguir determinadas regras em forma de técnicas que foram sendo desenvolvidas no decorrer do tempo. Desenhos que exigem uma sequência de etapas para serem realizados e desafios que foram construídos e vencidos a partir de conhecimentos memorizados inicialmente e depois escritos, mas que foram passados de geração em geração.

Este trabalho se propôs a desenvolver o grafismo pessoal, aqui entendido como o desenho apresentado por cada aluno, sua maneira de se expressar visualmente, com suas próprias soluções esteticamente resolvidas, frutos de técnicas e de narrativas visuais construídas pelos trabalhos realizados em sala de aula, quando cada aluno se tornou autor de sua própria representação gráfica, sua história, seus valores e sua experiência; apresentando

de maneira simples, mas pessoal, o resultado do que ele pode fazer; não um sucesso em copiar um desenho, mas o êxito do momento de sua forma de representar.

Através de suas dinâmicas, o jogo pode ativar e despertar no aluno a capacidade de retratar a sua história, criar novas narrativas e desenvolver um senso de alteridade para se conscientizar que seu trabalho é fruto de sua inteligência e testemunha de sua herança cultural; que ele se veja em suas produções e se sinta valorizado no que faz e no que é; compreendendo o seu papel na comunidade onde mora e, apesar das dificuldades e problemas, que se sinta também responsável em buscar soluções, assim como o fez com os simples problemas estéticos e artísticos a ele apresentados; que veja o seu espaço como pertencente a sua vida; e que seus conhecimentos de vida são importantes e valem muito mais do que pensava.

Pode-se afirmar que as dinâmicas presentes nos jogos – como as que foram usadas no desenvolvimento e na construção do jogo de tabuleiro produzido neste trabalho – são elementos motivadores para o desenvolvimento do ensino do desenho na sala de aula devido ao seu pensamento tangencial que subjetivamente é adquirido durante o processo de aprendizagem do desenho e, à medida que são realizadas mostram uma nova maneira de ver o mundo e o cotidiano, diferente daquela à qual a pessoa estava acostumada. A arte proporciona esta mudança de percepção sobre as coisas, possibilitando novas formas de interpretação da realidade, de sentimentos, produzindo, consecutivamente, transformações no modo de pensar.

Suassuna (1992), em sua obra *Iniciação à estética* discorre sobre as origens da arte e reflete sobre a posição de Schiller, que sob a influência de Kant considerava que a natureza da arte estava no jogo, e para ele o jogo seria uma espécie de apaziguamento da alma humana com o mundo. O jogo é a essência da arte quando o homem age com liberdade, quando cria livremente e contempla desinteressadamente e gratuitamente as formas puras das coisas. O homem coloca-se acima das obrigações cotidianas e na luta para atingir outro mundo, onde reinam a alegria, a moral e a beleza; uma sensação de equilíbrio que o jogo permite e uma harmonização da inteligência e da vontade.

Por fim, Suassuna (1992, p. 236) assim se posiciona:

Eu acho que o jogo desempenha um papel fundamental no ponto de partida da imaginação criadora da arte, mas não como origem da Arte. A Arte é fruto de um impulso contra a humilhação, não a humilhação dos traumas particulares dos artistas, mas ela nasce do trauma fundamental que marca a todos os homens, obrigados a desempenhar a dura, bela e áspera tarefa de viver, para no fim enfrentar o seu trágico destino de condenados à morte.

Sendo assim, diante desse fim premeditado a todos, busca-se então criar nas coisas simples, como no traço de um desenho ou no ato de jogar um jogo livremente, um momento único, um tempo e um espaço individual, pessoal e intransferível; uma sensação, algo que nos dê sentido à vida, mesmo sabendo desse trágico fim.

A proposta aqui apresentada já rendeu frutos mesmo antes de sua conclusão na *X Jornada de Pesquisa em Artes Cênicas / I Colóquio de Pesquisa em Artes nas Escolas – Trans-formAção: Saberes do Fazer Arte e Educação*, realizado nos dias 27, 28 e 29 de novembro de 2019, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Fomos apresentar nossa ideia de produção de jogo e desenho de forma interativa e lúdica, e produzimos tabuleiros de jogos com caminhos pré-desenhados. Neste evento, estudantes de arte e professores presentes, de forma voluntária, faziam suas intervenções, com textos e desenhos. Com os materiais à disposição, também tinham dados e, após os desenhos, estes jogaram o jogo.

Aproveitou-se a oportunidade e, em diálogo com os estudantes e professores, surgiram duas propostas de jogos com o uso do tabuleiro: 1) uma de um professor de dança, que pensou em fazer um jogo em que algumas das casas do percurso tinham um ritmo de dança e o aluno tinha que demonstrar para a turma os passos da coreografia. Um aluno sugeriu que o percurso do jogo poderia ser o desenho no chão da sala e as peças de locomoção seriam os próprios alunos e, em uma intervenção de teatro, poderiam, de forma performática, expressar seus medos, angústias, alegrias e sentimentos, como também seus obstáculos e superação do seu dia a dia.

A outra proposta foi de uma professora que estava fazendo uma pesquisa sobre audiovisual e disse que iria criar um jogo de percurso no formato de tabuleiro digital, e em forma de animação demonstraria a cartografia de um espaço onde moravam comunidades de quilombolas, que era o tema de seu trabalho.

Esperamos que este trabalho possa contribuir com a prática de outros professores, que ao se confrontarem com os resultados aqui apresentados se proponham a ampliar essas ideias e que incorporem com sua criatividade e inteligência novos caminhos ao ensino do desenho na sala de aula, tema que, conforme observou Barbosa (2015 p. 12), vem sendo estudado por artistas e teóricos desde o pós-modernismo.

Gostaríamos de ver novas pesquisas sobre esse tema, outras experiências onde se possa observar como se apresentariam mapas de grandes centros urbanos e ou cidades em zona rural, em diferentes bairros de uma mesma cidade, escolas em aldeias indígenas ou de uma zona portuária, além de mapas onde a arte e o desenho dialoguem com outras áreas do conhecimento como a geografia, a ciência ou a matemática. São tantas as possibilidades de

uso da criação de mapas de jogos de tabuleiros nas aulas de arte que esperamos que este trabalho motive e provoque outros educadores a realizarem novas pesquisas, e que estas se traduzam em novos caminhos criativos do uso do desenho na sala de aula.

Considera-se, então, que é importante se desenvolver propostas que busquem ampliar as pesquisas e experiências envolvendo os jogos e a arte. Diante dos muitos pontos de convergência aqui analisados, acreditamos que este estudo apresenta possibilidades que podem estimular e motivar outras pessoas a desenvolverem estudos e pesquisas que se concentrem em buscar caminhos que continuem ampliando as competências educacionais e artísticas, gerando novas oportunidades de diferentes tipos de aprendizagens, estimulando novas leituras de mundo, construindo redes de conhecimento e relacionamentos, oferecendo visibilidade e liberdade aos frutos da imaginação e criatividade, valorizando o fazer criativo, os sonhos e a fantasia, de modo que se organizem estratégias na busca de novas soluções aos problemas do presente.

Nesse contexto, torna-se relevante que professores busquem cada vez mais estabelecer uma postura mais democrática e solidária, expressando a liberdade de saber ouvir e ver o outro, abrindo espaços às diferentes respostas, valorizando os sujeitos da aprendizagem de forma lúdica, sem medo dos conflitos que surgiam no processo, possibilitando a formação de sujeitos criativos e esperançosos, que enfrentem o desconhecido, que tenham o acaso, o novo ou o mistério, como aliados da fascinante aventura do conhecimento, e que a arte e o jogo possam continuar sendo espaços nos quais sejam capazes de viver e criar novos mundos, diferentes e melhores da realidade a qual muitos estão imersos.

No percurso deste trabalho foi construída uma rede de encontros e saberes, e no *I Colóquio de Pesquisa em Artes nas Escolas – Trans-formAção: Saberes do Fazer Arte e Educação*, do Profartes, em João Pessoa, conhecemos o africano de Moçambique, Tsumbe Maria Mussundza, dançarino e desenhista, que reside em Recife/PE. Ele é autor do livro *Gule Wankulu – ancestralidades e memórias* (2018), no qual reflete sobre seu trabalho com dança. Neste encontro foi feita uma troca de saberes e livros, e com um texto dele encerra-se esta pesquisa.

Vivenciei durante quarenta dias experiências sobre danças sem fronteiras, com a francesa Emilia Guidicelli. Como orientadora, dizia-nos que precisávamos esvaziar e escutar o corpo, que deixássemos ser movidos pelo corpo. Nesses tempos, eu me perguntava: o que preciso esvaziar das minhas memórias referentes à minha história? Minhas danças? Como esvaziar? Só com o tempo comecei a entender que esvaziar era evacuar as lembranças, ir ao próprio corpo e me permitir viajar dentro da minha natureza (lugares de memória). Ao fazer isso, eu achava também as memórias de lugares. O vazio tornava-se uma ilusão de sentidos

porque a dança é o próprio caminho; o impulso de evacuar era simples e ao mesmo tempo complexo. Durante este processo, eu não dançava as lembranças daquelas danças típicas com sotaque das tradições; daí surgia aquela dança que eu mesmo desconhecia, mas que morava no meu corpo. Nisso associei que esvaziar na dança é achar espaço dentro de si para libertar o corpo oculto, a consciência que se fronteiriça dentro do corpo: porque somos seres históricos e cada tradição marca seu território. Dançar no tempo real é esvaziar, sentir a ausência para achar a sua presença (MUSSUNDZA, 2018, p. 78).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicolas. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Cláudia Regina; VANZIN, Tarcísio (Orgs.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

ALVES, Marcia Maria; TEIXEIRA, Oscar. Gamificação e objetos de aprendizagem: elementos da gamificação no design de objetos de aprendizagem. In: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Cláudia Regina; VANZIN, Tarcísio (Orgs.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

ANJOS, Anna. **Os primeiros jogos de tabuleiro da história**. Disponível em: http://lounge.obviousmag.org/anna_anjos/2013/01/a-origem-dos-jogos-de-tabuleiro.html), 2013. Acesso em: 23 set. 2019.

ARNHEIN, Rodolfo. **Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora**. São Paulo: Pioneira, USP, 1980.

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de arte**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2006.

BARBOSA, Ana Amália Bastos. Releitura, citação, apropriação ou o quê? In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte/educação contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte – anos oitenta e novos tempos**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. 7. ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. Em defesa da arte-educação. **Revista Observatório Itaú Cultural**, n. 24, jun./dez., 2018, p. 66-73, São Paulo: Itaú Cultural.

BARBOSA, Ana Mae. Era uma vez... a obrigatoriedade das artes no currículo do ensino médio. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). **Produção Acadêmica**, n. 33, 13 dez. 2016. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002794305.pdf>. Acesso em: 23 set. 2019.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhandando o desenho:** educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política; ensaios sobre literatura e história da cultura. In: **Obras escolhidas.** 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, nº 19.

BORN, M. Rodrigo. O meio digital e as artes visuais. In: **Artistas@Digitais:** como os artistas contemporâneos lidam com o meio digital, nº 1, UDESC, Santa Catarina, 2017.

BROUGERE, Gilles. **Jogo e educação:** jogo na pré-sala desde o Romantismo. Paris: Universite, 1993.

BUORO, Anamelia Bueno. **O olhar em construção:** uma experiência e aprendizagem da arte na escola. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRICHT, Vania Ribas; FADEL, Luciane Maria. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Cláudia Regina; VANZIN, Tarcísio (Orgs.). **Gamificação na educação.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

CARVALHO, Ana Amélia; ARAÚJO, Inês. **Elementos do design de videojogos que fomentam o interesse dos jogadores.** Universidade do Porto. Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE), 2016.

CARVALHO, Lívia Marques. **Ensino de artes em ONGs.** São Paulo: Cortez, 2008.

CASTILHO, Cláudia. **Os games no cotidiano da vida moderna.** 2010.

CASTRICIANO, Henrique. **Seleta, textos e poesias.** Natal, Banco Real, 1993.

CESCA, Sara; SCHROEDER, Jorge Luiz. A teoria da formatividade voltada para o processo inventivo em sala de aula por uma estética do fazer. **ANAIIS** – Simpósio de Estética e Filosofia da Música – SEFIM /UFRGS, Porto Alegre, v. 1, n.1, 2013.

CLAVAL, Paul. O território na transição da pós-modernidade. **GEOgraphia**, Ano 1, n. 2, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/download/13349/8549>. Acesso em: 20 out. 2019.

COSTA, Amanda Cristina Santos Costa; MARCHIORI, Patricia Zeni. Gamificação, elementos de jogos e estratégia: uma matriz de referência. **InCID: R. Ci. Inf. e Doc.**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 44-65, set. 2015/fev. 2016.

COUTINHO, Solange Galvão; FERREIRA, Erika Simona S. Estudo transcultural do processo de desenho infantil e de memória de crianças entre 5 e 12 anos da França e do Brasil. In: SPINILLO, Carla; BENDITO, Petrônio; PADOVANI, Stephania. (Eds.) **Selected Readings of the Information Design International Conference**. Curitiba: SBDI. 2009.

COUTINHO, Solange Galvão; FERREIRA, Érika Simona S.; DARRAS, Bernard; MIRANDA, Eva Rolim. Processos infantis de desenho a partir da memória: um estudo transcultural na França e no Brasil. **International Journal of Education Through Art**, v. 4, n. 1, 07 de julho de 2008, pp. 57-73 (17). Disponível em: https://doi.org/10.1386/eta.4.1.57_1. Acesso em: 19 maio 2019.

COX, Maureen. **Desenho da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Flow: the classic work on how to achieve happiness**. Califórnia: New Riders, CA, 2012.

DANTAS, Luiz Elson. **Desenho na sala de aula: método Cacimba**. Natal/RN: Edição do Autor, 2007.

DOMINATO JÚNIOR, José. O desenho que transcende as linhas intencionais e traços espontâneos sobre uma folha de papel em branco. **Encontro de Ensino, Pesquisa e Extensão, Presidente Prudente**, 22 a 25 de outubro, 2012, UNOESTE.

DUARTE, Maria Luiza Batezat. A concepção de “realismo” em Georges-Henri Luquet. UDESC/CAPES. **16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais**. Florianópolis, 2007.

FAVARETTO, Celso F. Arte contemporânea e educação. **Revista Ibero-Americanica de Educação**, n. 53, 2010, p. 235.

FERNANDES, Ciane. Esculturas líquidas: a pré-expressividade e a forma fluida na dança educativa pós-moderna. **Cadernos Cedes, dança educação**, Campinas, Editora da Unicamp, n. 53, 2001.

FERRAZ, Maria Heloísa Correa de Toledo; FUSARI, Maria de Resende. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições**. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2009.

FERRARI, Márcio. Jean Piaget: o biólogo que pôs a aprendizagem no microscópio. **Nova Escola**, São Paulo, jul. 2008. Edição especial grandes pensadores. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1709/jean-piaget-o-biologo-que-colocou-a-aprendizagem-no-microscopio>. Acesso em: 20 dez. 2019. Acesso em: 20 dez. 2019.

FERREIRA, Emília. A ciência do desenho. In: **Casa da Cerca**. Centro de Artes Contemporâneas, Almada, 2012.

FLORIOS, Daia. **Os jogos de tabuleiro são bons para o cérebro.** GreenMe, 2014. Disponível em: <https://www.greenme.com.br/viver/esporte-e-tempo-livre/1226-os-jogos-de-tabuleiro-sao-bons-para-o-cerebro/>. Acesso em: 20 dez. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIDMAN, L.C. Pós-modernidade: sociedade da imagem e sociedade do conhecimento. In: **História, Ciências, Saúde.** Manguinhos, VI (2), 353-75, jul.-out., 1999.

GOBBI, Márcia; LEITE, Maria Isabel. **O desenho da criança pequena:** distintas abordagens na produção acadêmica em diálogo com a educação. 2002.

GRANET, M. **A civilização chinesa.** Rio de Janeiro: Otto Pierre, 1979.

GUIMARÃES, Fernanda Fleury. **A importância dos objetos de aprendizagem no ensino das artes visuais.**

GUIMARÃES, Leda Maria. **Desenho, desígnio, desejo:** sobre o ensino de desenho. Teresina: EDHFPI, 1996; Dissertação (Mestrado). UFPI. Orientador: Dr. Luiz Botelho.

HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual:** proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000.

HUNICKE, Robert; LEBLANC, Marc; ZUBEK, Rrober. **MDA:** a formal approach to game design and game research. 2004. Disponível em: <https://users.cs.northwestern.edu/~hunicke/MDA.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

IAVELBERG, Rosa. **Como eu ensino desenho na educação infantil.** São Paulo: Melhoramentos, 2013.

IAVELBERG, Rosa. **O desenho cultivado da criança:** prática e formação de educadores. 2. ed. 2. reimp. Porto Alegre, RS: Zouk, 2017.

ISODA, Gil Tokio de Tani. **Sobre desenho:** estudo teórico-visual. São Paulo, 2013.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Vygotsky e a criação artística infantil.** Disponível em: <https://www.monografias.com/pt/trabalhos914/vygotsky-criacao-infantil/vygotsky-criacao-infantil.shtml>. Acesso em: 23 set. 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morschida. **O jogo e a educação infantil:** perspectiva, periódicos UFSC/CED, n.22, p.105-128, 1992. Acesso em: 20 dez. 2019.

LA PASTINA, Camilla Carpanezzi. Apropriação e cópia no desenho infantil. **LPR FAEL – Revista Palíndromo**, 2008.

LA PASTINA. Camila Carpanezzi; DUARTE, Maria Lúcia Batezat. Reflexões sobre o desenho infantil, memória e percepção. **Contra Pontos**, v.8, n.1, p. 113-128, Itajaí, jan/abril, 2008.

LOWENFELD, Viktor; BRITTIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou. 1977.

LUCCHESE, Fabiano; RIBEIRO, Bruno. **Conceituação de jogos digitais**. São Paulo, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUQUET, Georges Henri. **O desenho infantil**. Companhia Editora do Minho Barcelos, 1969.

MACIEL, Mário. O desenho nos jogos eletrônicos. **Arte em pesquisa: especificidades**. Volume 2 – 13º ANAP, p. 321-320, 2004.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.

MATUI, Jiron. **Construtivismo** – teoria sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

MCLOUD, Scot. **Desvendando os quadrinhos**. Tradução de Hélcio de Carvalho, Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books, 1995.

MELLO, Genilza Alves da Silva. A importância pedagógica e psicopedagógica do desenho no processo ensino aprendizagem. **Revista de Magistro de Filosofia**, ano VI, n. 12, segundo semestre de 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6880558-A-importancia-psicopedagogica-e-psicopedagogica-do-desenho-no-processo-ensino-aprendizagem.html>. Acesso em: 20 dez. 2019.

MINEIRINI NETO, José. Abordagens triangulares: reflexões sobre a aprendizagem triangular da arte. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 258-268, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>.

MIRANDA, Eva Rolim. **As crianças e os adultos como originadores de artefatos gráficos comunicacionais**: em busca de um modelo de análise. Dissertação (Mestrado em Design). Centro de Artes e Comunicação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE: 2006. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/2999/1/arquivo17_1.pdf. Acesso em: 20 dez. 2019.

MOREIRA, Carlos André. **A arte ajuda a criar um ensino ativo**. Entrevista com a professora Ana Mae Barbosa criticando os planos do governo federal de retirar a obrigatoriedade do ensino de arte do currículo escolar. Publicada em 29/10/2016. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2016/10/a-arte-ajuda-a-criar-um-ensino-ativo-diz-arte-educadora-pioneira-8046706>. Acesso em: 15 dez. 2019.

MOURA, Carla Borin; HERNANDEZ, Adriane. **Cartografia como método de pesquisa em arte**. 2009. UFPEL.

MUSSUNDZA, Tsumbe Maria. **Wule Eankulu** – ancestralidade & memórias. Recife/PE: Titivillus Editora, 2018.

NÃO TIRE OS JOGOS do seu filho, jogue com ele. **Revista Sistema de Ensino Positivo**, ano 4, n. 7, agosto/2019.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves. **As nomeações da arte na educação**: ensino e sujeitos em maturação. Tese (Doutorado). Orientação Geral: Ana Mae Barbosa. Orientação intercurso com UB: Dr. Fernando Hernandez. 2005.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves. **Ensino do desenho**: do artífice/artista ao desenhista auto-expressivo. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2010.

NEVES, Heloisa. **Mapas do encontro**: estudos da relação comunicação corpo-cidade. Comunicação e Semiótica, PUC/São Paulo, SP, 2007.

NEVES, Heloisa. **O mapa [ou] um estudo sobre representações complexas**. Visões Urbanas – Cadernos PPG-AU/FAUFBA Vol. V- Número Especial – 2008.

OLEQUES, Liane C. **Desenho e palavra**: analisando o desenho de uma criança com surdez profunda. UDESC, 2010, p. 41-64.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. 33. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

PERES, Paula. A arte pode beneficiar até a alfabetização na escola. **Revista Nova Escola**, 10 set. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18310/a-arte-pode-beneficiar-ate-a-alfabetizacao-na-escola>. Acesso em: 20 dez. 2019.

PETRY, Arlete dos Santos. **Jogo, autoria e conhecimento**: fundamentos para uma compreensão dos Games. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

PETRY, Arlete dos Santos. Uma contribuição ao conceito de jogo em hipermídia. **Informática na Educação**: teoria & prática, Porto Alegre, v.8, n.2, jul. /dez. 2005.

PETRY, Arlete dos Santos; BAIRON, Sergio; PETRY, Luis Carlos. Filosofia e jogo. In: **A vida digital**: um percurso da hipermídia aos games. ECA, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.topofilosofia.net/pesquisa/playablepapers/>. Acesso em: 20 dez. 2019.

PETRY, Arlete dos Santos; SPARANI, Valéria, NASCIMENTO, Lucila Castanheira. Serious games na educação em saúde de crianças com diabetes: da reflexão teórica a participação do público alvo no desenho do jogo. In: **XVII SBGames**, Foz do Iguaçu-PR, 2018.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita como sistemas de representação**. 2. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Penso, 2012.

RANHEL, João. **Mapa do jogo**: a diversidade cultural dos games, organizadoras Lucia Sanrtaela, Mirna Feitoza. São Paulo: Cengage Learning, O conceito de jogo e os jogos computacionais.p.3 a p.22, 2009.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais.** Campinas: Mercado das Letras, 2003.

ROMÃO, João. **Uma breve história dos jogos**, Florianópolis/SC, 2007.

SANTAELLA, L. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANTANA, Arão Paranaguá. **Teatro e formação de professores**. São Luís: EDUFMA. 2009. Disponível em: <http://www.eufma.ifma.br/x/livros/9788578620074.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2019.

SANTOS, Daniela Silva. **O papel dos jogos de tabuleiro na aprendizagem**. Brasil Escola. Disponível em: <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/pedagogia/o-papel-dos-jogos-tabuleiro-na-aprendizagem.htm>. Acesso em: 20 dez. 2019.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço** – técnica e tempo; razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SILVA, Carla Holanda da. Território: uma combinação de enfoques – material, simbólico e espaço de ação social. *Revista Geografar*, Curitiba, v.4, n.1, p.98-115, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/geografar/article/viewFile/14430/9698#:~:text=Territ%C3%ADrio%20%C3%A9%20o%20espa%C3%A7o%20das,%3B%20ALMEIDA%2C%202003%2C%20p>. Acesso em: 20 dez. 2019.

SILVA, Íris Fátima. **Formatividade e interpretação**: a filosofia estética de Luigi Pareyson. Tese (Doutorado em Filosofia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Doutorado Integrado em Filosofia UFPB-UFPE-UFRN. Natal/RN, 2013.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à estética**. 3. ed. Recife: Universitária da UFPE, 1992.

TAKAHASHI, Patrícia Kelen; ANDREO, Marcelo Castro. Desenvolvimento de *concept* arte para personagens. **Conference: X SBGAMES**, Salvador, BA, Brasil, Jan. 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327074173_Desenvolvimento_de_Concept_Art_para_Personagens. Acesso em: 15 jun. 2019.

TAVARES, Rogério Júnior Correia. **Videogames**: brinquedos do pós-humano. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2006.

VASCONCELOS, Flávia Pedrosa. **Todos podem desenhar (e não apenas colorir) ou proposições para um “saber desenhar” emancipados**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

VASCONCELOS, Maria Constança; ELIAS, Helena Catarina. O “campo expandido” do desenho e suas práticas criativas. **Caleidoscópio Revista de Comunicação e Cultura**, n. 7, 2006. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/caleidoscopio/article/view/2298>. Acesso em: 20 dez. 2019.

VASCONCELOS, Maria Constança. Desenho: dimensões estratégicas na formação em design e artes visuais na contemporaneidade. In: TRINCHÃO, Gláucia Maria Costa (Org.). **Desenho, ensino & pesquisa.** Salvador: EDUFBA; UEFS, 2016. 263 p. (Coleção desenho, cultura e interatividade; v. 3). Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bistream/ri/28020/1/desenho-ensino-pesquisa-v3_EDUFBA.pdf. Acesso em: 20 dez. 2019.

VELEZ, Laura. **Benefícios dos jogos de tabuleiro para crianças.** Guia Infantil, 2015. Disponível em: <http://www.guiainfantil.com>. Acesso em: 20 dez. 2019.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WORRINGER, Wilhelm. **Abstração e empatia:** uma construção para a psicologia do estilo. Chicago: Elephant Paperbacks, 1994.

ZAGALO, Nelson; CARVALHO, Ana Amélia; ARAÚJO, Inês. **Elementos do design de videogames que fomentam o interesse dos jogadores.** 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/44933>. Acesso em: 22 jun. 2019.