

**Luzinete da Silva Mussi**  
(organizadora)



# **Abordagens Sobre Ensino-aprendizagem**

Coletânea de trabalhos em Educação.



# Abordagens Sobre Ensino-aprendizagem

## **Organizadora:**

Luzinete da Silva Mussi

## **Autores:**

Célia Alves de Souza

Dianaléia Schmitz Pereira

Eulina Rodrigues do Nascimento Monteiro

Kênia Aparecida Silva de Moraes

Léo Ricardo Mussi

Marcia Regina Rocha

Odemar Mendes de Souza



Todos os direitos reservados.

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa do autor (art. 184 do Código Penal e Lei no 9.610, de 19 de fevereiro de 1998).

Editoração / Capa: Instituto Saber

Organizadora: MUSSI, Luzinete da Silva.

Autores: MONTEIRO, Eulina Rodrigues do Nascimento; MORAES, Kênia Aparecida Silva de; MUSSI, Léo Ricardo; PEREIRA, Dianaléia Schmitz; ROCHA, Marcia Regina; SOUZA, Célia Alves de; SOUZA, Odemar Mendes de.

Abordagens Sobre Ensino-aprendizagem. Organizadora: Luzinete da Silva Mussi.  
1 ed. – Sinop-MT: Instituto Saber de Ciências Integradas, 2021.

83 p.

ISBN 978-65-87333-11-3

1.Educação. I. Título.

CDD – 370

Instituto Saber de Ciências Integradas

– Publicação de ebooks das mais variadas linhas editoriais:  
[www.isciweb.com.br/livros](http://www.isciweb.com.br/livros)

– Publicação de artigos científicos através de nossa Revista Científica  
Digital Multidisciplinar: [www.isciweb.com.br/revista](http://www.isciweb.com.br/revista)

Acesse!

Leia!

Publique!

### **Conselho editorial**

Prof.<sup>a</sup> Me. Luzinete da Silva Mussi (Editora-chefe)

Dr. Léo Ricardo Mussi

Prof. Especialista Lúcio Mussi Junior

## Sumário

CAPÍTULO I - A ARTE E SUAS FUNÇÕES SOCIAIS E EDUCATIVAS (Odemar Mendes de Souza) .....	6
CAPÍTULO II: A EXPRESSÃO NA EDUCAÇÃO EM ARTE E SEU PAPEL DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL (Odemar Mendes de Souza) .....	27
CAPÍTULO III - A IMPORTÂNCIA DA LÚDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL (Kênia Aparecida Silva de Moraes; Dianaléia Schmitz Pereira; Célia Alves de Souza) .....	44
CAPÍTULO IV - O LÚDICO E APRENDIZAGEM NA MATEMÁTICA (Dianaléia Schmitz Pereira; Kênia Aparecida Silva de Moraes).....	53
CAPÍTULO IV - O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DE BRINCAR (Eulina Rodrigues do Nascimento Monteiro) .....	66
CAPÍTULO IV - UTILIZAÇÃO DE RPGS EDUCATIVOS ON-LINE NO DESENVOLVIMENTO DE CONTEÚDOS MULTIDISCIPLINARES (Léo Ricardo Mussi; Marcia Regina Rocha) .....	75

**CAPÍTULO I - A ARTE E SUAS FUNÇÕES SOCIAIS E EDUCATIVAS  
(ODEMAR MENDES DE SOUZA)**

# A ARTE E SUAS FUNÇÕES SOCIAIS E EDUCATIVAS

Odemar Mendes de Souza<sup>1</sup>

## RESUMO

A presente pesquisa, devido à sua amplitude, apresenta-se organizada em dois trabalhos científicos, sendo o primeiro aqui publicada sob o título "A Arte e Suas Funções Sociais e Educativa" e o segundo publicado em sequência com o título "A Expressão na Educação em Arte e Seu Papel de Transformação Social". O objetivo deste estudo foi analisar a formatação do ensino da arte como ferramenta de transformação social. Com isso, procurou compreender a função estética, comunicativa e educacional da arte; determinar os aspectos referentes à função educativa da arte e definir os pressupostos do ensino da arte para proporcionar a transformação social. A metodologia do estudo é a pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e exploratória, sendo esta pesquisa dividida em três capítulos, a partir da abordagem de cada objetivo. Com o estudo foi possível concluir que a arte é transformadora e que tem diversos viés, como a estética, a comunicação, a educativa, entre outras. E que todas podem levar mudanças de pensamentos e sensações diante da vida, transportando as pessoas para mundos cheios de novas perspectivas e conquistas. A arte pode transformar e um indivíduo e, com isso, criar novas oportunidades e descobrir novas vontades. A arte é capaz de enriquecer uma pessoa com novos saberes, novas ideias, novos conhecimentos, ajudando-as a melhorar suas vidas. Assim, a arte pode e deve ser utilizada como transformadora de uma sociedade, podendo ser ensinadas com práticas educativas

**Palavras-chave:** arte. Sociedade. Transformação.

## ABSTRACT

This research, due to its breadth, is organized into two scientific works, the first being published here under the title "Art and Its Social and Educational Functions" and the second published in sequence under the title "Expression in Education in Art and Its Role in Social Transformation". The aim of this study was to analyze the format of art teaching as a tool for social transformation. With this, he sought to understand the aesthetic, communicative and educational function of art; determine the aspects related to the educational function of art and define the assumptions of art teaching to provide social transformation. The methodology of the study is the bibliographic research of qualitative and exploratory nature, being this research divided in three chapters, from the approach of each objective. With the study it was possible to conclude that art is transformative and has several biases, such as aesthetics, communication, education, among others. And that all can lead to changes in thoughts and feelings in life, transporting people to worlds full of new perspectives and achievements. Art can transform an individual and, with that, create new opportunities and discover new desires. Art is able to enrich a person with new knowledge, new ideas, new knowledge, helping them to improve their lives. Thus, art can and should be used to transform a society and can be taught with educational practices.

**Keywords:** art. Society. Transformation.

---

<sup>1</sup> odemarmendes@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

A arte contempla uma função vital e necessária para a existência humana, essencial ao enriquecimento e à evolução do homem, é a linguagem universal que permite comunicar os aspectos mais intrínsecos à criatividade, o ato que permite evocar os valores que a humanidade estima como imprescindíveis.

Ocupando um lugar de destaque na vida da humanidade, é parte de sua experiência histórica, cultural, social e educacional, manifestando a suas tradições e refletindo cada civilização. Desta maneira, a arte imprime no mundo as marcas do homem, através das quais seus descendentes releem a própria história e constroem histórias de vida.

As manifestações artísticas produzidas ao longo do desenvolvimento humano carregam em si as manifestações pessoais, coletivas, valores morais, sociais, descrevem hábitos, retratam a realidade, expectativas e visões sobre o futuro; abarcam inúmeras situações discutíveis em suas formas expressivas, porque, inegavelmente, a arte representa um conhecimento elaborado historicamente, que interliga os diversos sistemas de saberes e evolui com eles.

Neste sentido, evoca-se como problema de pesquisa, no âmbito deste estudo, a indagação: Diante da ideia da função social da arte e de seu potencial de transformação social, como deve ser formatado seu ensino?

Evoca-se, em resposta a esse questionamento, a hipótese de que como a arte, em suas mais diversas expressões, é uma atividade eminentemente social, que se faz presente na vida cotidiana do homem, assim como a educação é um aspecto central da formação humana, a interface entre arte e educação deve orientar o ensino para a contemplação do potencial criador, expressivo e comunicativo do ser humano. Essa contemplação abrange o âmbito estético e o âmbito cultural como elementos de formação do ser humano para agir e transformar a sociedade em que vive.

O objetivo geral do estudo é analisar a formatação do ensino da arte como ferramenta de transformação social. Seus objetivos específicos são: compreender a função estética, comunicativa e educacional da arte; determinar



os aspectos referentes à função educativa da arte e definir os pressupostos do ensino da arte para proporcionar a transformação social.

O estudo é relevante do ponto de vista acadêmico porque contribui, a partir do posicionamento de diversos teóricos, para a compreensão do papel do docente no sentido de desenvolver ações e atividades que visem a exploração da arte para facilitar a aprendizagem, a expressão, o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos para educar verdadeiramente e formar para a vida em sociedade.

Também possui grande relevância social, uma vez que a partir de uma intersecção entre arte e educação se torna possível formar pessoas capazes de incidir sobre a sociedade, ressaltar o poder transformador da arte na reafirmação de valores culturais, no exercício da criatividade e da sensibilidade, na humanização de espaços sociais e da própria vida em sociedade.

A metodologia do estudo é a pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e exploratória, sendo esta pesquisa dividida em três capítulos, a partir da abordagem de cada objetivo. O primeiro capítulo apresenta a função estética, comunicativa e educacional da arte; o segundo trata dos aspectos referentes à função educativa da arte e o terceiro dos pressupostos do ensino da arte como ferramenta de transformação social.

## **1 AS FUNÇÕES DA ARTE**

### **1.1 A função estética**

Dentro dos conceitos fundamentais que justificam a função estética da arte, observa Valls (2013) que se encontram a representação, a expressão e a forma. Observa que desde a antiguidade, uma problemática domina a filosofia da arte, referindo-se à problemática da imitação. Essa problemática se refere, em primeiro lugar, às imagens pintadas, gravadas, esculpidas, mas também às imitações de ações no teatro e, inclusive, as relações entre a linguagem e as coisas ou os sentimentos, posto que estas foram concebidas inicialmente como relações de imitação (*mimesis*).

Na época moderna e, posteriormente, na contemporânea, através da invenção e da difusão da fotografia e do cinema e com a evolução das tecnologias da imagem (televisão, vídeo, imagem numérica), a problemática adquire maior atualidade, inclusive se a própria abundância de imagens as torna banais e tende a embotar a capacidade de reflexão. Trata-se, portanto, de considerar os mecanismos da representação, de explicar como as imagens representam algo e reenviam à sua referência ou à sua denotação. (VALLS, 2013).

Uma primeira tarefa nesse sentido, conforme Valls (2013), consiste em avaliar a dimensão das definições tradicionais da arte como imitação, posto que, desde Platão até as teorias das belas artes do século XVII, a arte foi definida pela imitação. Assim, pois, se identificarmos os domínios da verdadeira pertinência da noção (por exemplo, a pintura concebida como imagem exata de algo ou mesmo científica, o que vale para uma grande parte da história dessa arte, especificamente do século XV ao XIX, mas não vale para toda a pintura), mas também seus limites e os espaços nos quais falar de imagem não tem qualquer sentido (por exemplo, para a arquitetura, as artes decorativas, a poesia, a música ou as artes visuais modernas abstratas).

A noção de expressão sempre se encontrou no centro das teorias da arte. Desde Aristóteles, quando explica o prazer (e o interesse social) da tragédia pela purificação das paixões (*catharsis*), tema que permanecerá em primeiro plano durante toda a época clássica. Na reflexão sobre a arte ocupa, contudo, um lugar de maior evidência a partir do Romantismo, que leva a uma concepção nova da obra de arte como expressão pessoal do artista ou espelho do espírito da época que, de forma alguma, era a preocupação quando se tratava de imitar a natureza. Em nome da expressão, uma obra expressa seu tempo, o artista romântico ou expressionista revela seus tormentos e sonhos e o espectador, por seu lado, considera uma música “triste”, um poema “emotivo”, um quadro “alegre”. (VALLS, 2013).

Acrescenta Read (2012) que a noção de expressão também comporta a experiência, por parte do espectador ou destinatário da obra, encontrando sentimentos a respeito dos quais tem simpatia ou ressonância. Nisso se

reencontra a catarse, mas sob uma forma inovada, posto que se trata de desfrutar das emoções e não somente de purificá-las.

Para Read (2012), provavelmente uma das questões mais difíceis se encontre em determinar o que entender pela noção de expressão, ou seja, como os sentimentos, as crenças ou as coisas vividas podem ser transferidas a um objeto e como a este objeto se possa atribuir tonalidades expressivas, inclusive quando estas tonalidades não tenham sido dispostas voluntariamente.

As teorias da expressão se dirigem a diversos aspectos. As teorias filosóficas, inspiradas quase que em sua totalidade em Hegel, se concentram na expressividade humana, na relação entre a interioridade e suas manifestações exteriores pelos gestos, palavras, sinais ou conjunto de sinais em que se vê uma forma de comunicação especificamente emotiva. As teorias analíticas se questionam sobre a maneira como os símbolos podem ser apreendidos como expressivos e dão, assim, uma tonalidade emocional à experiência artística. O caráter metafórico ou figurado da expressão é, certamente, bastante geral, mas não se pode esquecer-se de interrogar-se sobre o caráter literal de certas propriedades expressivas, bem como, no caso da representação, também se deva questionar se é verdade que toda arte é expressiva ou também possa representar um influxo excessivo do romantismo. (READ, 2012).

Conforme Valls (2013), a noção de forma também participa dos conceitos centrais da reflexão sobre a arte e comporta, ao menos, três ideias bastante distintas:

a) no platonismo se dá uma assimilação direta da beleza à forma, entendida esta de modo matemático (as relações entre os números), musicais (as relações entre os tons) e cósmica (as relações entre as revoluções celestes) ou, inclusive, na elevação ao Bem Supremo, entretanto divino (Plotino). Esta compreensão está na origem de todas as considerações da beleza com ordem, harmonia, simetria e, após, nas concepções sobre a harmonia interna dos quadros, na construção de belas arquiteturas, na organização da composição musical, etc.

b) desde a Antiguidade, outra ideia de forma se preservou, da ideia aristotélica de que uma obra de arte, concretamente uma tragédia ou um

poema épico, é um todo no qual ocorre uma unidade quase viva da forma; que a obra de arte é uma unidade análoga ao vivo e que a ausência dessa unidade é um defeito irreparável. Nessa perspectiva, a forma não é aquilo que organiza os elementos em uma estrutura ordenada, mas a totalidade da estrutura em si.

c) ainda, outra ideia diferente sobre a forma consiste em ver na obra de arte um conjunto de elementos específicos que operam independentemente a respeito de sua própria referência a um significado ou a respeito de uma referência que constituiria seu conteúdo. Este é o formalismo propriamente dito.

Estas três concepções de forma são diversas, mas não estão necessariamente separadas. Assim, conforme observa Almeida (2016), é possível que uma obra de arte reúna as três concepções: a unidade de um ser autônomo, a organização interna de elementos em harmonia e as características puramente formais como objeto, independentemente do conteúdo de significação, da representação ou da expressão.

Almeida (2016) afirma que estas três visões de forma são sempre mais ou menos presentes, ainda que em graus diversos, na crença de que as obras de arte têm uma autonomia e uma vida própria, que sua efetividade concerne à sua estrutura e que as propriedades formais contam mais que o significado, a referência ou o conteúdo.

Uma dupla dificuldade, para Almeida (2016), deve ser enfrentada. A primeira é simplesmente parcial e consiste em ressaltar que certas obras de arte informam sobre todos os registros identificados, ou seja, são inacabadas, caóticas e não necessariamente apenas formais. A segunda é mais duvidosa, posto que é mais fundamental e consiste em fazer ressaltar que os usos do vocabulário da forma são vagos e que esta restituiu historicamente aspectos extraordinariamente diferentes – uma forma é sempre uma forma, em função de certo paradigma de harmonia, de unidade ou da ausência de conteúdo e as diferenças históricas e culturais são, a esse respeito, consideráveis. O que parece insignificante para uns não é para outros, uma estrutura harmoniosa para uns não é para outros, etc.

Estas reservas, por mais importantes que sejam, não justificam que se renuncie à noção de forma, posto que esta mantém um lugar essencial nas

avaliações, no prazer estético e na identificação das obras de arte e de seu grau de novidade ou de força.

## **1.2 A função comunicativa**

A arte, como comunicação, exige um esforço interpretativo capaz de suprir a ausência do emissor da mensagem com a qual toma contato. Da mesma forma, é de se considerar que, estando vinculada a um universo sociocultural e ideológico, a arte se modifica no tempo e no espaço, acompanhando mudanças culturais e imprimindo essas variações ao processo criativo.

Fugindo às fórmulas tradicionais, sendo instrumento de levantamento das conquistas sociais de um povo, à arte interessa o real, mas também o possível, não se limitando à reprodução exata, mas à soma dos elementos humanos que participam dessa realidade. A arte concorre, desta forma, para o aperfeiçoamento humano, na medida em que leva o educando a indagações superiores, que despertam novos sentimentos.

A linguagem da arte, a proposição da imagem, se apresenta instantaneamente à consciência, torna-se real e definida imediatamente, mesmo que com o tempo passe a revelar mais coisas, detalhes, proporcionando a combinação com outras imagens, modificando sua interpretação. Independentemente do tempo reservado à sua contemplação, uma imagem existe no espaço que ocupa, desvinculada da sua história ou de seus detalhes não revelados em um primeiro momento. (MANGUEL, 2003).

Considera Melo (2013) que a arte é atividade que requer aprendizagem e pode limitar-se a uma simples habilidade técnica ou ampliar-se até o ponto de englobar a expressão de uma visão particular do mundo. O termo “arte” deriva do latim *ars*, que significa habilidade, referindo-se à realização de ações que requerem especialização.

Sem dúvida, em um sentido mais amplo, o conceito tanto pode se referir à habilidade técnica como ao talento criativo em algum contexto artístico. Segundo Melo (2013, p. 77), “a arte oferece à pessoa que a praticam e as que

a observam uma experiência que pode ser de ordem estética, emocional, intelectual ou combinar todas essas qualidades”.

Tradicionalmente, na maioria das sociedades, a arte combinou a função prática com a estética, mas no século XVII, no mundo ocidental, começou-se a distinguir a arte como um valor puramente estético que, além disso, também possuía uma função prática. (ARGAN, 2016).

Observa Argan (2016) que as belas artes – em Frances *beauxarts* -: literatura, música, dança, pintura, escultura e arquitetura, centram seu interesse na estética. As consideradas artes decorativas ou artes aplicadas, como a cerâmica, a tapeçaria, o esmalte e afins, costumam ser artes de caráter utilitário e, durante certo tempo, estiveram degradadas ao papel de ofícios:

Dado que na Escola de Belas Artes de Paris somente se praticava o ensino das principais artes visuais, às vezes o termo foi utilizado de modo restrito para referir-se ao desenho, à pintura, à arquitetura e à escultura.

Sem embargo, desde meados do século XX, o maior interesse pelas tradições populares não ocidentais e a importância do trabalho individual por parte de uma sociedade mecanizada fez com que essa velha diferenciação fosse cada vez menos clara e que se passassem a considerar artes tanto umas como as outras. (ARGAN, 2016, p. 96).

Por outro lado, tanto a arte como a ciência requerem habilidade técnica. Os artistas e os cientistas intentam criar uma ordem, partindo das experiências diversas e, em aparência, aleatórias ao mundo. Também pretendem compreendê-lo, fazer uma valoração do mundo ou transmitir sua experiência a outras pessoas, mesmo havendo uma diferença essencial entre ambas intenções: os cientistas estudam as percepções dos sentidos, de modo qualitativo, para descobrir leis ou conceitos que refletem uma verdade universal; os artistas selecionam as percepções qualitativamente e as ordenam de forma que manifestem sua própria compreensão pessoal e cultural. (OSTROWER, 2013).

Ainda, para Ostrower (2013), enquanto as investigações posteriores podem chegar a invalidar leis científicas, uma obra de arte – ainda que se modifique o ponto de vista do artista ou o gosto do público – tem um valor permanente como expressão estética realizada em um tempo e um lugar determinados.

Do mesmo modo, ainda quando o artista possa ser um gênio único, movido por energias criativas próprias, também é, em grande parte, um produto da sociedade na qual vive. Esta deve procurar um grau de bem estar econômico e suficiente tempo livre, como para permitir que o público ou as instituições possam manter os artistas profissionais, como faziam os sacerdotes sumérios ou os principais renascentistas:

Um artista aficionado deve poder dispor de tempo livre. Inclusive, a decisão de ser artista pode ser fomentada culturalmente. Em muitas sociedades tradicionais, era costume que os artistas, como muitas outras pessoas, seguissem a profissão de seus pais, com as famílias de atores ou de pintores, no Japão, e as dinastias familiares de músicos da Europa do século XVIII. (OSTROWER, 2013, p. 177)

Dessa forma, a observação de Ostrower (2013) leva à consideração de que também os recursos físicos da sociedade em que vive o artista condicionam o meio pelo qual trabalha, indicando que, na atualidade, a produção em massa e o comércio mundial proporcionaram aos artistas um grande leque de possibilidades de trabalho, de materiais e de recursos criativos.

Do mesmo modo, o tema da arte é, muitas vezes, condicionado pela sociedade que o financia. Como comenta Ostrower (2013), a arte e a arquitetura do Egito, por exemplo, dominada pelo Estado e as concepções religiosas, utilizava como motivos a glorificação do faraó e da vida após a morte. Na Idade Média, a maior parte das artes visuais e o teatro tratavam de temas cristãos. No século XX, nos países totalitários, a arte oficialmente reconhecida devia estar a serviço do Estado. Desde o século XIX, na maioria dos países ocidentais, os artistas passaram a desfrutar de maior liberdade na escolha de temas e, em algumas ocasiões, a forma da obra se converteu no tema, como ocorre com a arte conceitual e com a música pura.

Outra questão importante quanto à consideração da arte é trazida por Kemp (2017) quando observa que o aspecto social dos artistas foi se modificando no Ocidente ao longo dos séculos.

Na época clássica e na Idade Média, os poetas e escritores, ao utilizar para suas obras a capacidade intelectual somente, estavam considerados

criadores de aspecto superior aos atores, bailarinos, músicos, pintores e escultores, que utilizavam a habilidade manual ou física:

Mas desde o Renascimento, quando se iniciou a valorização de todos os aspectos da personalidade humana, a capacidade criativa no campo das artes visuais e de representação foi ganhando maior reconhecimento e prestígio social.

Atualmente, a arte é considerada, em todas as suas categorias, como parte fundamental da evolução e dos progressos da humanidade e muitos criadores dos mais diversos campos artísticos se encontram entre os cidadãos mais reconhecidos do mundo ocidental. (KEMP, 2017, p. 21).

Com essas considerações, não se pode afirmar que se deve tomar a arte como ilustração do que, em outro âmbito cultural ou social, se descobriu ou se construiu através da história do homem. A arte é um campo autônomo e, como âmbito simbólico, tem a capacidade de representar “antes que algo exista em sua forma definitiva, algo que poderia ser ou está em processo de ser”. (KEMP, 2017, p. 21)

O que se observa, portanto, é que a arte percorreu um caminho que se aproxima muito da filosofia, no que se refere a “imaginar”, a plasmar em imagens tudo o que a mente e o corpo do homem representam, integrando-se em suas últimas manifestações. (KEMP, 2017).

De acordo com Marchán Fiz (2014), a arte colabora para a construção social do corpo, deixando de lado uma compreensão puramente física. A passagem de uma concepção a outra foi conturbada e tanto na história da teoria estética como da arte se pode indicar esses passos:

a) na primeira, se mostra como uma tendência para a mediatização, isso é, desde uma compreensão baseada em conceitos e ideias imediatas para uma tematização desses mesmos conceitos e ideias, da qual surgem todos os dispositivos conceituais implicados no que outrora se considerava natural ou imediato (como sinônimo de evidente);

b) na história da arte, ocorre algo semelhante, que pode ser estudado detalhadamente como o dispositivo da perspectiva e do cubo cênico vai se impondo desde o Renascimento como método de representação bidimensional do espaço tridimensional, de forma tão hegemônica que chega a ser considerada natural no sentido comum do termo.



Ainda, na mesma história da arte igualmente detalhada está a ruptura desse esquema nos movimentos de vanguarda dos princípios do século XX. Certamente este último é apenas um exemplo extremo, mas suficiente para indicar a tendência que se deu durante todo o século. (MARCHÁN FIZ, 2014).

Observa também Marchán Fiz (2014) que a arte contemporânea, inaugurada com as vanguardas históricas das primeiras décadas do século XX, que se autocompreendem como uma arte na vanguarda do combate contra a velha ordem, principalmente contra a velha ordem artística tal como se caracteriza, resenha três negativas claras do que caracteriza a arte clássica: o cubo cenográfico da pintura tradicional; a pintura de história; a imitação da natureza.

Esse programa de superação da linguagem artística tradicional, unido à criação de um novo código para a arte que seja autossuficiente diante da realidade exterior ou, ainda, um código artístico autossuficiente e não dependente de uma possível referencialidade do código, também se une a uma transformação radical da concepção da própria arte e do artista, com uma nova autocompreensão, que significa a apologia de uma arte que transforma o cotidiano e deixa de ser uma prática de especialistas, separados da vida comum. (MARCHÁN FIZ, 2014).

Essa “nova arte”, em sua história recente, apresenta os aspectos de mediação, intervém na vida e também a manifesta. Seja por essa razão ou pela dinâmica inerente à prática da arte, cresce o interesse pelo concreto, pelo próximo à “vida normal”, embora não seja alheio a essa tendência o interesse aberto pela natureza, os meios e os objetos que povoam o mundo como possibilidades de que o mundo se aproxime, ao invés de supor que não existam distância entre o mundo e os homens. (MARCHÁN FIZ, 2014, p. 73).

Assim, o interesse pela linguagem da arte, pelos códigos pictóricos, pelos modos de ver ou os materiais que suportam e conduzem a uma expressão artística se justificam. A arte assume, como parte de sua autoconcepção, o fato de ser o meio de sensibilização de ideias e de conceitos. Ou ainda, dito de outro modo, assinala Marchán Fiz (2014) que a arte não é nem mero ornamento e nem mera ilusão, mas a prática de construir imagens que já não são uma mera duplicação da realidade, reproduzida, mas

incompreensível, caótica, ou, simplesmente, abstrata, mas sim cumprindo o objetivo de interpretar essa realidade.

Goodman (2017, p. 53) acrescenta a essas reflexões que a arte é algo valorizado – aspecto essencial ao seu conceito -, mas a justificativa do seu valor não tem tanta importância porque já é, por si, algo positivo precisamente o fato de que se possa chegar a relativizar a importância de uma questão como a sua avaliação, por exemplo: “uma leitura atenta de textos dedicados à estética revela que o valor das obras é pouco atendido, seja porque se pressupõe que sempre sejam arte ou porque não se lhe outorgue importância”.

### **1.3 A função educacional**

A arte é fundamental para o desempenho e crescimento do ser humano e, nesse sentido, apenas seria possível educar com a arte. Assim, destaca Santos (2006) que somente através da Educação Artística seria possível educar, sobretudo, as classes populares.

A partir desse pensamento, segundo Santos (2006), a arte começou a ter uma ligação com a educação, embora através dos tempos essa conotação tenha se revelada muito lenta, ou seja, o sistema escolar, de um modo geral, não valoriza a arte como uma disciplina essencial e não a prioriza em seus planos curriculares em relação às outras disciplinas. Contudo, em contrapartida, o conhecimento das artes abre perspectivas através de pesquisas realizadas em vários campos das ciências humanas, as quais mostraram e diagnosticaram dados muito importantes sobre o desenvolvimento do processo criador das crianças. Diversos estudiosos e autores reconheceram a arte da criança como forma de demonstrar sua expressão livre e espontânea e a sua sensibilidade e, assim, defenderam o desenvolvimento do potencial criador na questão do desenvolvimento do aluno.

No âmbito da legislação, somente a partir de 1971 o ensino da arte foi tornado obrigatório pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 5692/71 -, tendo sido incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, considerada como atividade educativa e não como disciplina.

Com a introdução da Educação Artística no currículo escolar ocorreu uma conquista inovadora, pois esta seria uma prática que iria contribuir para o processo de formação dos indivíduos. No entanto, o resultado desta proposta foi ineficiente, pois na época os professores não estavam preparados, ou seja, habilitados para o domínio das diferentes linguagens que fazem parte do conjunto de atividades artísticas. (SANTOS, 2006).

Nesse momento, a Educação Artística passou a enfrentar dificuldades entre teoria e prática, agravadas pelo fato de que nesse período não havia cursos de formação de professores de Arte nas Universidades brasileiras. Por isso, em 1973, visando atender mais rapidamente a demanda criada pela lei e enfrentar esse problema, o governo criou o curso de graduação em Educação Artística, com modalidade em licenciatura em Educação Artística, com duração de apenas dois anos, permitindo que professor graduado pudesse lecionar:

A atuação do professor tem como dimensão principal a docência, mas não se restringe a ela: inclui também a participação no projeto educativo e curricular da escola, a produção de conhecimento pedagógico e a participação na comunidade educacional. Portanto, todas essas atividades devem fazer parte da sua formação. (Referências para formação de professores, 1998). (SANTOS, 2006, p. 72).

Diante de tantas discussões, mudanças curriculares e capacitação profissional, com a Constituição Federal, em 1988, tornou-se necessária a preparação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. A nova LDB - Lei nº 9.394/96 -, também chamada de Lei Darcy Ribeiro, mantém a obrigatoriedade da arte na educação básica, constando como uma disciplina obrigatória no eixo curricular de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos e sociedade. (SANTOS, 2006).

Porém, como observa Santos (2006), hoje nas escolas ainda se verifica que o valor do ensino da arte se resume a um simples desenho pitoresco, mimeografado, com formas estereotipadas, não havendo o conhecimento do valor artístico, a essência do que é a arte em si, do que ela ensina, expressa, abrange e manifesta nas diversas dimensões de suas formas e nas possibilidades de criação do ser humano.

Diante disso, com uma constante luta e conscientização profissional, várias propostas que estão se propagando no Brasil são características desse

novo marco curricular que se articula no sentido de reconhecer a área por Arte (e não por Educação Artística), incluída na estrutura curricular como área com conteúdo científico e relacionada à cultura, obras e formas artísticas e não apenas como atividades vazias, tornando a Arte um grande potencial para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. (SANTOS, 2006).

Na educação, a arte é uma forma de conhecimento e de ação sobre o meio, ou seja, o sujeito edifica seu modo de conhecer, a partir das ações que exerce sobre o meio. Sujeito e objeto interagem, proporcionando não somente a aquisição do conhecimento, mas também a construção de estruturas lógicas que lhe possibilitam ampliar os horizontes cognitivos para, assim, explicar o funcionamento do meio em que vive e de si próprio. Enquanto exercita sua criatividade, “aprende a resolver problemas, desenvolve a sociabilidade, controla o corpo e enriquece a criatividade, revelando, adquirindo e aprimorando habilidades”. (FURTH, 2007, p. 16).

Sobre essa questão também se observa que, basicamente, o ensino deve incorporar os princípios e procedimentos para a solução criativa de problemas, tratando os alunos como pensadores, mediante estratégias de criatividade que proporcionem aprendizagens significativas.

A arte no contexto educacional, portanto, representa uma forma de fortalecer o educando no processo de pensar sobre si mesmo e sua realidade, por possuir sua interpretação objetiva e subjetiva, provocando uma resposta elaborada e condizente com sua própria vivência, com as suas próprias experiências e atuação no mundo.

De acordo com Ostrower:

Os processos criativos são processos construtivos globais. Envolvem a personalidade toda. Criar é tanto estruturar quanto comunicar-se, é integrar significados e transmiti-los. Ao criar procuramos atingir uma realidade mais profunda do conhecimento das coisas. Ganhamos concomitantemente um sentimento de estruturação interior maior, sentimos que estamos nos desenvolvendo em algo essencial para o nosso ser. (OSTROWER, 2013, p.142).

A trajetória do ensino de artes na educação brasileira antes dos anos oitenta evidencia o uso da arte com enfoques distintos: a arte como passatempo, ornamento, livre expressão, como atividades de coordenação motora etc. Entre as décadas de oitenta e noventa, a arte passa a ser muito

atrelada com a educação, sendo chamada de arte-educação, fortalecida com o crescimento do terceiro setor que começa a delinear o atual percurso da arte na formação educacional.

Sobre essa questão Barbosa observa:

Até o início dos anos oitenta, o compromisso da arte na escola era apenas com o desenvolvimento da expressão verbal do aluno. Hoje, com a livre expressão, a arte/educação é acrescida da livre interpretação como objetivo do ensino.

O slogan modernista de que todos somos artistas era utópico e foi substituído pela ideia de que todos podemos compreender e usufruir da arte. (BARBOSA, 2012, p. 23).

Essas mudanças ocorreram a partir do momento em que arte passou a ter seu valor reconhecido na educação e, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96 -, deixou de ser parte diversificada do currículo e passou a ser área do conhecimento, ou seja, disciplina obrigatória na Educação Básica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - tratam também de contemplar essa mudança de paradigma, estabelecendo:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas.

Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. Por exemplo, o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir um texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático. (BRASIL, 1997).

As questões centrais do ensino da Arte estão distribuídas nas suas linguagens: artes visuais, dança, música e teatro. O ensino da Arte deve tratar do conjunto de conteúdos, articulando-os no processo de ensino e aprendizagem por meio de três eixos norteadores: a reflexão, a fruição e a produção. (BRASIL, 1997)

A esse respeito também manifesta Santos:

A arte também é uma linguagem e, como tal, tem uma simbologia própria. Esta linguagem simbólica comunica significados a respeito do mundo. São representações materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam uma sociedade ou um grupo social. Ao decodificar e

entender esta linguagem pode-se compreender o modo de vida, o sistema de valores, as tradições e crenças de um povo. (SANTOS, 2006, p. 7).

Trabalhar com a arte é saber que seus elementos se interligam com os demais conteúdos educacionais, propiciando diversos meios e formas de expressões, de criações, de análise e de reflexões, contribuindo para uma nova forma de educação, holística e integradora dos saberes humanos universais. Nesse trabalho surgem infinitas possibilidades de relacionar-se com o mundo, às quais a educação não pode estar alheia, sendo necessária uma reflexão e uma definição do que é exigido do educador diante da sociedade, já que os educandos, desde cedo, são postos em contato com novos e diversificados hábitos culturais, mídias e informação global, o que exige uma mudança efetiva na forma de atuar no campo educacional, mantendo-se a tarefa básica da educação, que é educar para a vida, o que não significa mais apenas viver o local, mas viver o global. (BARBOSA, 2012).

A isso se soma a constatação de que diferentes representações do mundo são devidas às diferentes possibilidades e limitações vividas pelos indivíduos e que os conhecimentos se tornam viáveis para cada um no contexto onde vivem, podendo vir a se tornar possibilidades em contato com experiências distintas. Assim, a arte possibilita a acomodação de desequilíbrios cognitivos e construção de novo conhecimento pela resignificação de conhecimentos anteriores, da seleção que o sujeito faz das condições a serem observadas e da motivação para aprender. Os fatos, as imagens, os estímulos, as informações, são reconstruídos como resposta a questões da sua realidade. (MORETTO, 2011).

Sendo a criatividade o aspecto essencial no fazer a arte, é um processo integrante e construtivo do ser, que potencializa suas forças psíquicas equilibrantes. A criatividade, segundo Moretto (2011) é vivência, é criação a partir de vivências experiências das quais se retiram respostas e caminhos para agir. Quando ocorre a criação, se desenvolve plenamente a criatividade e a crítica, individualizando as experiências pela recriação de situações e dificuldades.

## Conclusão

Com o estudo foi percebido que a arte é transformadora e que tem diversos viés, como a estética, a comunicação, a educativa, entre outras. E que todas podem levar mudanças de pensamentos e sensações diante da vida, transportando as pessoas para mundos cheios de novas perspectivas e conquistas. A arte tem este poder.

A arte pode transformar e um indivíduo pode, com isso, criar novas oportunidades e descobrir novas vontades. A arte é capaz de enriquecer uma pessoa com novos saberes, novas ideias, novos conhecimentos, ajudando-as a melhorar suas vidas.

Com a arte surgem novos conhecimentos e enriquece aqueles já existentes, exaltando sentimentos e expressões da alma.

a arte pode ser compreendida em termos de significados e essa noção é fundamental na compreensão da natureza da arte, em todos os tempos e em todos os contextos, convertendo-se as suas possibilidades em uma exigência e em uma urgência que ampliam o potencial explicativo da filosofia.

Mantém-se, assim, não tanto como um objeto para ser pensado, mas, sobretudo, como o foco gerador de um pensamento mais sutil e mais compreensivo e, desta maneira, a filosofia da arte, constantemente, recomeça a sua tarefa pensante.

A arte, em virtude da exigência trazida ao intérprete, continuará sendo um modo de expressão cultural que remete ao modo de vida do homem e interpela a sua sensibilidade, que prosseguirá convertendo os seus próprios significados em motivos para a reflexão e para a exploração das possibilidades da condição humana.

Entre o que percebem os olhos e o que vê o pensamento se produz a aproximação necessária entre a filosofia e a arte, como formas de revelar o invisível, como modos de representar os segredos da inserção humana no meio natural, social e cultural.

Ainda que na atualidade se apregoe e se insista na morte do sujeito, na morte do artista, na morte da arte, a importância da subjetividade continua existindo como um valor intrínseco à arte, no qual o referente é o sujeito

fragmentado, são os dilemas e as tentativas de compreensão, são os conflitos, frutos da sociedade contemporânea.

A arte não deixa de pensar, não perde sua função crítica, é racionalidade libertadora, reitera sua característica humana e humanizadora. Como veículo de aproximação à realidade, como lugar de acontecimentos do “reencantamento do mundo”, como arte, enfim, seu poder se abre desde a racionalidade humana, se abre à filosofia, como espaço privilegiado de reflexão.

A tarefa da filosofia da arte, portanto, é compreendê-la e considerá-la, não como fenômeno, mas como manifestação, ou seja, não como uma mera representação, mas como ideia do homem em relação ao seu mundo, ao seu tempo à sua evolução e às formas pelas quais expressa essas relações, de formas múltiplas e relacionais.

Nesse sentido, fazer filosofia de si mesma é uma possibilidade que a arte possui, em detrimento das possibilidades das ciências, porque essa é a essência da arte.

A ideia da representação artística é a possibilidade de realizar um distanciamento da realidade e não a de se configurar como uma contribuição para revelá-la e seu objetivo é atrair o olhar sobre si mesma para anunciar-se como representação, como não real, para promover-se, em última análise, como obra de arte.

Se mostra necessário, portanto, passar da consideração filosófica da arte como sendo uma representação para a consideração filosófica da arte como sendo expressão.

Assim, a arte pode e deve ser utilizada como transformadora de uma sociedade, podendo ser ensinadas com práticas educativas

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Aires. **A Dimensão Estética**. 2. ed. Lisboa: Didáctica, 2016.

ARANTES, Priscila. **@rte e mídia: perspectivas da estética**. São Paulo, Editora SENAC, 2008.

ARGAN, Giulio Carlo. **Guia de História da Arte**. Lisboa: Estampa, 2016.



BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 9 ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BENITES, Rita de Cassia R. A ARTE COMO MECANISMO TRANSFORMADOR: UMA ABORDAGEM SOCIAL NO SESC LAGEADO-MS. Disponível em <http://epds.ufms.br/wp-content/uploads/anaisencontroiepds/pdfs/01392768152.pdf> Acesso em 16 jul. 2020.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2006.

BRASIL. **Lei Diretriz e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: arte. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

FURTH, Hans. **Piaget na sala de aula**. Rio de Janeiro: Fonseca Universitária, 2007.

GARCIA, Regina Leite. **Múltiplas linguagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GOODMAN, Nelson. **Quando Há Arte?** Tradução de Desidério Murcho. 3. ed. Lisboa: Dinalivro, 2017.

HUISMAN, Denis. **A estética**. Lisboa: Edições 70, 2000.

KEMP, Martin. **História da Arte no Ocidente**. 4. ed. Lisboa: Verbo, 2017.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MARCHÁN FIZ, Simón. **Del arte objetual al arte de concepto**. Madrid: Ediciones Akal, 2014.

MELO, Alexandre. **Arte**. 2. ed. Coimbra: Edições Quimera, 2013.

MOREIRA, Jaqueline C. C.; SCHWARTZ, Gisele M. Conteúdos lúdicos, expressivos e artísticos na educação formal. **Educ. rev.** no.33 Curitiba 2009

MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo**: a produção do conhecimento em aula. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2011.

OSTROWER, Fayga. **Universo da Arte**. Campinas: Unicamp, 2013.

QUIROGA, Ana Maria. **Paulo Freire e a modernização cultural brasileira**. Disponível em [http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol\\_16/artigo\\_16/153\\_168.pdf](http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_16/artigo_16/153_168.pdf) Acesso em 17 jul. 2020.

READ, Herbert. **O Significado da Arte**. 3. ed. Lisboa: Ulisseia, 2012.

SANTOS, Santa M. P. **Educação, arte e jogo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

SCHRAMM, Marilene L. K. **As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem da arte**. 03/12/2012. Disponível em <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69329> Acesso em 02 jul. 2020.

SILVA, Juliana de Souza. **As artes visuais e seu público: um breve estudo sobre as condições históricas de acesso à arte**. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado em Artes)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

VALLS, Álvaro. **Estudos de Estética e Filosofia da Arte**. Livro Digital. Porto Alegre: EDUFRGS, 2013.

VENTURELLI, Suzete. **Arte: espaço, tempo, imagem**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

ZÍLIO, Carlos et al. O boom, o pós-boom e o dis-boom. In: BASBAUM, Ricardo (Org.). **Arte contemporânea brasileira**. Texturas, dicções, ficções, estratégias. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001. p. 179–196.

**CAPÍTULO II: A EXPRESSÃO NA EDUCAÇÃO EM ARTE E SEU PAPEL  
DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL (ODEMAR MENDES DE SOUZA)**

# **A EXPRESSÃO NA EDUCAÇÃO EM ARTE E SEU PAPEL DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

Odemar Mendes de Souza<sup>2</sup>

## **RESUMO**

A presente pesquisa, devido à sua amplitude, apresenta-se organizada em dois trabalhos científicos, sendo o primeiro publicado anteriormente a este, nesta mesma obra, sob o título "A Arte e Suas Funções Sociais e Educativa" e o segundo segue-se aqui com o título "A Expressão na Educação em Arte e Seu Papel de Transformação Social". O objetivo deste estudo foi analisar a formatação do ensino da arte como ferramenta de transformação social. Com isso, procurou compreender a função estética, comunicativa e educacional da arte; determinar os aspectos referentes à função educativa da arte e definir os pressupostos do ensino da arte para proporcionar a transformação social. A metodologia do estudo é a pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e exploratória, sendo esta pesquisa dividida em três capítulos, a partir da abordagem de cada objetivo. Com o estudo foi possível concluir que a arte é transformadora e que tem diversos viés, como a estética, a comunicação, a educativa, entre outras. E que todas podem levar mudanças de pensamentos e sensações diante da vida, transportando as pessoas para mundos cheios de novas perspectivas e conquistas. A arte pode transformar e um indivíduo e, com isso, criar novas oportunidades e descobrir novas vontades. A arte é capaz de enriquecer uma pessoa com novos saberes, novas ideias, novos conhecimentos, ajudando-as a melhorar suas vidas. Assim, a arte pode e deve ser utilizada como transformadora de uma sociedade, podendo ser ensinadas com práticas educativas

**Palavras-chave:** arte. Sociedade. Transformação.

## **ABSTRACT**

The present research, due to its amplitude, is organized in two scientific works, the first being published before this one, in this same work, under the title "Art and Its Social and Educational Functions" and the second follows here titled "Expression in Art Education and Its Role in Social Transformation". The aim of this study was to analyze the format of art teaching as a tool for social transformation. With this, he sought to understand the aesthetic, communicative and educational function of art; determine the aspects related to the educational function of art and define the assumptions of art teaching to provide social transformation. The methodology of the study is the bibliographic research of qualitative and exploratory nature, being this research divided in three chapters, from the approach of each objective. With the study it was possible to conclude that art is transformative and has several biases, such as aesthetics, communication, education, among others. And that all can lead to changes in thoughts and feelings in life, transporting people to worlds full of new perspectives and achievements. Art can transform an individual and, with that, create new opportunities and discover new desires. Art is able to enrich a person with new knowledge, new ideas, new knowledge, helping them to improve their lives. Thus, art can and should be used to transform a society and can be taught with educational practices.

**Keywords:** art. Society. Transformation.

---

<sup>2</sup> odemarmendes@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

A arte contempla uma função vital e necessária para a existência humana, essencial ao enriquecimento e à evolução do homem, é a linguagem universal que permite comunicar os aspectos mais intrínsecos à criatividade, o ato que permite evocar os valores que a humanidade estima como imprescindíveis.

Ocupando um lugar de destaque na vida da humanidade, é parte de sua experiência histórica, cultural, social e educacional, manifestando a suas tradições e refletindo cada civilização. Desta maneira, a arte imprime no mundo as marcas do homem, através das quais seus descendentes releem a própria história e constroem histórias de vida.

As manifestações artísticas produzidas ao longo do desenvolvimento humano carregam em si as manifestações pessoais, coletivas, valores morais, sociais, descrevem hábitos, retratam a realidade, expectativas e visões sobre o futuro; abarcam inúmeras situações discutíveis em suas formas expressivas, porque, inegavelmente, a arte representa um conhecimento elaborado historicamente, que interliga os diversos sistemas de saberes e evolui com eles.

Neste sentido, evoca-se como problema de pesquisa, no âmbito deste estudo, a indagação: Diante da ideia da função social da arte e de seu potencial de transformação social, como deve ser formatado seu ensino?

Evoca-se, em resposta a esse questionamento, a hipótese de que como a arte, em suas mais diversas expressões, é uma atividade eminentemente social, que se faz presente na vida cotidiana do homem, assim como a educação é um aspecto central da formação humana, a interface entre arte e educação deve orientar o ensino para a contemplação do potencial criador, expressivo e comunicativo do ser humano. Essa contemplação abrange o âmbito estético e o âmbito cultural como elementos de formação do ser humano para agir e transformar a sociedade em que vive.

O objetivo geral do estudo é analisar a formatação do ensino da arte como ferramenta de transformação social. Seus objetivos específicos são:

compreender a função estética, comunicativa e educacional da arte; determinar os aspectos referentes à função educativa da arte e definir os pressupostos do ensino da arte para proporcionar a transformação social.

O estudo é relevante do ponto de vista acadêmico porque contribui, a partir do posicionamento de diversos teóricos, para a compreensão do papel do docente no sentido de desenvolver ações e atividades que visem a exploração da arte para facilitar a aprendizagem, a expressão, o desenvolvimento cognitivo e emocional dos alunos para educar verdadeiramente e formar para a vida em sociedade.

Também possui grande relevância social, uma vez que a partir de uma intersecção entre arte e educação se torna possível formar pessoas capazes de incidir sobre a sociedade, ressaltar o poder transformador da arte na reafirmação de valores culturais, no exercício da criatividade e da sensibilidade, na humanização de espaços sociais e da própria vida em sociedade.

A metodologia do estudo é a pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e exploratória, sendo esta pesquisa dividida em três capítulos, a partir da abordagem de cada objetivo. O primeiro capítulo apresenta a função estética, comunicativa e educacional da arte; o segundo trata dos aspectos referentes à função educativa da arte e o terceiro dos pressupostos do ensino da arte como ferramenta de transformação social.

## **1 A EXPRESSÃO NA EDUCAÇÃO EM ARTE**

A arte trabalha com sentimentos humanos e provoca uma metamorfose dos sentimentos que se situa na transcendência dos sentimentos individuais e os generaliza num plano social. A atividade humana não desaparece de seu produto, mas muda, passando a ser uma forma de movimento, uma forma de ser, de existir como objeto.

Conforme Argan (2006) arte é uma descarga em termos biológicos e também em termos culturais, reorganizando estados afetivos do sujeito, ordenando afetos desordenados do próprio artista e do espectador. O conteúdo de uma produção artística, portanto, não é material, é material afetivo, criado

pelo artista, produzindo o efeito de causar um movimento de depuração e de transformação de sentimentos.

O único fator realmente decisivo, que se encontra além da forma é o seu significado, não havendo uma única mediação na experiência estética, mas uma sequência comunicativa, na qual predomina o sentido sobre o significado. (ARGAN, 2006)

Ainda, de acordo com Melo (2001), o contato com a arte possibilita a acomodação de desequilíbrios cognitivos e a construção de um novo conhecimento, pela ressignificação de conhecimentos anteriores e a partir da seleção que o sujeito faz das condições a serem observadas e da motivação para aprender. Os fatos, as imagens, os estímulos, as informações, são reconstruídos pelo sujeito, como resposta a questões pertinentes à sua realidade.

### **1.1 Tendências Pedagógicas**

A arte teve grande influência sobre a ideologia das tendências pedagógicas, segundo Schramm (2012), não se pode negar que a arte foi inserida de formas variadas no contexto educacional, se for analisada sob o ponto de vista das tendências que influenciaram o ensino e a aprendizagem. Assim, ocorreram muitas formas de vivenciar a arte como sendo um processo de formação na educação formal. A situação da arte-educação leva a refletir sobre sua atuação pedagógica, e isso é importante para analisar os seus direcionamentos nas diferentes tendências pedagógicas.

Conforme Schramm (2012, p. 1), “dominar os conhecimentos históricos relacionados com a arte-educação é de fundamental importância como subsídio para uma ação transformadora no ensino e na aprendizagem da arte na atualidade”.

Ao analisar as tendências pedagógicas evidenciam que suas ideologias caracterizavam constantes modificações no ensino de artes na escola formal. Essas tendências continuam ainda influenciando o ensino-aprendizagem sendo, portanto, necessário avaliar as posturas que representam uma maior inovação para superar o reducionismo da visão da arte na escola.

Para compreendermos e assumirmos melhor as nossas responsabilidades como professores de Arte, é importante saber como a arte vem sendo ensinada, suas relações com a educação escolar e com o processo histórico-social. A partir dessas noções poderemos nos reconhecer na construção histórica, esclarecendo como estamos atuando e como queremos construir essa nossa história. (FUSARI; FERRAZ, 1992, p. 20-21 apud **SCHRAMM**, 2012, p. 1).

Segundo Schramm (2012), p. 1, “tantas décadas se passaram e elas permanecem fortes em muitos estabelecimentos de ensino, norteando a prática de grande parte dos professores”. Portanto, as mudanças no universo escolar são demoradas e complexas e exige posturas profissionais que muitas vezes vão contra a visão de educação racionalista dos modelos oficiais.

As dificuldades de implantar inovação muitas vezes produzem a alienação dos professores de arte, tanto da rede oficial como da particular, favorecendo um quadro de desarticulação do contexto histórico e social no processo de ensino. Nesse contexto, muitas vezes o quadro se caracteriza pela resistência às inovações no ensino de artes. (SCHRAMM; 2012)

Segundo Schramm (2012, p. 4):

Os professores raramente apresentam propostas novas de inovações no ensino e na aprendizagem da arte, principalmente no que se refere às metodologias contemporâneas. Outros professores até conhecem, mas, não se preocupam em relacionar esses conhecimentos com sua prática pedagógica, revertendo para a sala de aula um ensino-aprendizagem de qualidade discutível.

Compreende-se, portanto, que na prática alguns educadores em arte desconhecem o real sentido de ações críticas que dimensionam a questão histórica e cultural para ministrar aulas de arte. Mas apenas fazem da aula de artes um momento prático em que os alunos desempenham suas tarefas demonstrando as suas aptidões individuais para determinada atividade. Assim, tradicionalmente o ensino de artes no campo de ensino e aprendizagem permaneceu o mesmo sem garantir ao educando uma maior diversidade de conceitos e conhecimentos sobre artes que contribuam para a sua formação estética e intelectual. (SCHRAMM, 2012).

Garcia (2000, p. 24) avalia que a verdadeira função da arte é “dar expressão à sua própria natureza e como elemento principal desse processo, o educando como sujeito deverá conhecer as diferentes linguagens da arte”, a



partir de conteúdos que estejam associadas da vivência dos alunos e de sua realidade social.

Conforme Schramm (2012, p. 4):

Na questão do ensino e da aprendizagem da arte, esta continua restringindo-se à cópia e à repetição de modelos propostos pelo professor, com o objetivo de desenvolver a coordenação motora e a percepção visual do aluno, que se exercita ao copiar fielmente, o mais completo possível, do modelo original. Essa concepção está presente na maioria dos cursos de arte espalhados pelo país.

Nesse aspecto, existem dificuldades de inovação no ensino formal escolar, essa postura exigiria do educador a introdução de novas tendências contemporâneas, isso produz certas dificuldades nas escolas públicas onde o educador tem pouco acesso a materiais de pesquisas e recursos pedagógicos. Portanto, o educador de Educação Artística não pode perder de vista que as mudanças educacionais devem ocorrer conforme a evolução das tecnologias e dos avanços histórico-culturais. E esse processo exige uma consciência crítica das concepções de mundo e de sociedade que queremos vivenciar e construir com os alunos. Portanto, o educador tem a opção para buscar um ensino diferenciado em Educação Artística e conquistar novos espaços no ambiente escolar, incorporando inovações e novos conhecimentos à sala de aula. (MOREIRA; SCHWARTZ, 2009).

Ainda conforme Schramm (2012, p. 4):

Na concepção renovada progressista, cabe à escola adequar as necessidades do indivíduo ao meio social em que está inserido, tornando-se mais próxima da vida. Já a concepção renovada não-diretiva relega à escola o papel de formar atitudes e, para isso, esta deve estar mais preocupada com os aspectos psicológicos do que com os aspectos pedagógicos ou sociais.

Neste sentido, as bases dessa pedagogia poderão favorecer as condições de inovação da Educação Artística como disciplina no universo escolar. Portanto, o educador que busca mudanças deverá se orientar nas diretrizes mais progressistas que permitem o uso de teorias e práticas estéticas, que rompem com as práticas tradicionais e partem para a criatividade e a livre-expressão. “A estética moderna privilegia a inspiração e a sensibilidade, acentuando o respeito à individualidade do aluno” (SCHRAMM; 2012, p. 1)

Durante a década de 1970, a disciplina de Educação Artística tornou-se obrigatória, a partir da Lei de Diretrizes e Bases 5692/71, que centra o ensino da arte em técnicas e habilidades como forma de favorecer a instrução formal. O ensino se pauta pela compartimentação das disciplinas e a fragmentação do ensino de Educação Artística.

Segundo Schramm (2012, p. 7):

Até esse período as propostas de arte-educação eram iniciativas isoladas e desenvolvidas por artistas comprometidos com a função de educadores. A partir da Lei nº 5692/71, só as pessoas habilitadas pelos Cursos de Licenciatura Curta (mais tarde Plena), poderiam ser contratadas ou prestar concurso para assumir a área de Educação Artística. Tais cursos visavam à polivalência em arte. Colocavam no mercado de trabalho profissionais totalmente distanciados da arte e da prática educacional.

Assim, o ensino de Educação Artística na escola se manifestava de forma que sua conjuntura não favorecesse as diretrizes de ensino livre e criativo, mas direcionado e ideologicamente estabelecido em bases reducionistas.

Não se pode negar que nas escolas públicas e privadas ainda existem muitos resquícios desse modelo educacional, o conformismo e a conformidade com o sistema vigente se tornaram um processo que retirou do educador a sua autonomia. A partir da década do fim da década de 1990 houve mudanças na educação, a partir das diretrizes da Educação para o século XXI. Nesse contexto, as linhas norteadoras para a educação no século XXI, tendo por base o relatório de Delors, organizado pela UNESCO, a partir de sua Comissão Internacional coordenada pelo professor francês Jacques Delors (DUARTE, 2006).

As diretrizes da nova educação manifestada por Jacques Delors, coordenador do "Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI", no livro Educação: um tesouro a descobrir, o autor aponta como principal fator de aprendizagem os chamados quatro pilares para a educação: Aprender a conhecer, compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento; Aprender a pensar, e não apenas "pensar pensamentos" e reproduzir o pensamento. É preciso pensar também o novo, reinventar o pensar, pensar e reinventar o futuro; Aprender a ser; no contexto

da cidadania e da autonomia para a prática de boas condutas e Aprender a fazer; tendo como base de fundamentação uma educação prática que proporcione a criação e a autonomia de ideias e conhecimentos e Aprender a viver compreendendo o outro, descobrir o outro, participar em projetos comuns e ter prazer no esforço comum. (DUARTE, 2006).

No Brasil, como exemplo desta tendência, pode-se citar a inclusão de temas/eixos transversais (ética, ecologia, cidadania, saúde, diversidade cultural) nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que exigem equipes interdisciplinares e trabalho em projetos comuns. A tendência progressista se apresenta como resultado da inquietação de muitos educadores que, a partir da década de 60, buscaram modificações nos currículos da disciplina, demonstrando insatisfação com os rumos do ensino no Brasil em relação à arte. Os questionamentos sobre o processo educativo e a democratização geraram novas propostas pedagógicas. (SCHRAMM: 2012)

O reconhecimento da alienação em que a disciplina foi projetada no universo escolar favoreceu o reconhecimento da necessidade de mudanças que se inseriram no tocante à liberdade de expressão e comunicação. As tendências libertadora, libertária e a crítico-social dos conteúdos permitiram aos educadores a criação de um ambiente propício para a criação de novas ideias e valores no ensino das artes. (SCHRAMM: 2012)

A influência freireana a partir da cultura popular e da expansão da alfabetização de adultos projetou na sociedade o reconhecimento de como a educação estava sendo ideologicamente determinada por um tipo de educação que tornava o indivíduo separado da prática social e de sua cultura. Portanto, um ser sem subjetividade e sem liberdade para criar e se desenvolver com autonomia. A escola como instrumento do Estado praticou distorções e discriminações, mas no seio das classes populares a influência freireana favoreceu um clima de descontentamento com o quadro social da educação no país. Nesse sentido o renascer da arte incorporou uma nova conjuntura de ideias, embora tenha sido mantida ainda por muito educadores os modelos tradicionais. Portanto o ciclo de influência na disciplina de artes favoreceu uma nova visão de como aplicá-la como instrumento de inovação, embora essa ação tenha demorado a transformar a ação dos educadores no ambiente

escolar. A pedagogia progressista libertária valoriza a experiência de autogestão, e incentiva a criatividade e as descobertas (QUIROGA, 2017).

O que se entende por pedagogia libertadora é uma visão de educação que não está amarrada pela ideologia dominante. Nesse processo, a Educação Artística está imbuída de ação transformadora, na medida em que favorece a abertura para a valorização da experiência vivida como base da relação educativa. Com a tendência da pedagogia histórico-crítica os conteúdos aplicados no universo escolar passaram por uma inovação, na medida em que buscaram expressar a sua correlação com a realidade e a recusa de conteúdos abstratos e dissociados dos conhecimentos prévios do educando. Nesse sentido, o professor é quem deve buscar conteúdos significativos para ensinar de forma a apresentar uma coerência com a vida social dos educandos. A arte tornou-se mais utilitária e expressivamente politizada. (SCHRAMM, 2012).

## **2 ARTE COMO TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

Para Zílio *et al.* (2001), a arte provavelmente é uma das atividades mais contemporâneas dos tempos atuais no Brasil, por se manter em uma frequente transformação. Assim, não pode reconhecer fronteiras e acaba se movendo em meio às disciplinas dependendo da demanda e do conflito ou da natureza do fenômeno a que se propõe a resolver ou compreender.

Zílio *et al.* (2001) informam que, como área do conhecimento, a arte se faz ideal ao trabalho em conjunto com outros diversos campos, abrangendo conhecimentos que perpassam campos comumente conhecidos e usados em atividades econômicas e industriais.

Silva (2008) concorda informando que, acima de tudo, traz diferenças entre a arte no Brasil e as outras ciências tradicionais é que os conhecimentos requeridos pela sua práxis dizem respeito a diferentes ramos das ciências clássicas, tais como fisiologia, ciências da natureza, matemática, ciências humanas, entre inúmeras outras. A lógica da ação da arte possibilita ao homem transformar a natureza e a si próprio. Ele poderia se considerar o elo conciliador ou inventor entre especialistas de diversas áreas.

Para Zílio *et al.* (2001), a interdisciplinaridade, como condição inerente e essencial às práticas da arte, dispensaria a construção de outra teoria, que, seria inviável, pois seu campo de conhecimento não conheceria fronteiras.

Segundo o que afirma Arantes (2008), as manifestações artísticas, tal como área do conhecimento, englobam ideias variadas de áreas afins e não afins, de modo que o repertório de um artista seja sempre ousado e novo, criado por meio de várias teorias e acrescido da subjetividade, que direciona de modo abstrato ou concreto cada desejo humano.

Dessa maneira, de acordo com Zílio *et al.* (2001), os conceitos para coleção artística ampliam suas fronteiras, possibilitando a surpresa de diversos modos dentro da área.

Conforme afirma Silva (2008), ainda que na atualidade haja certa dificuldade em conciliar conceitos teóricos, de várias ciências, nas atividades voltadas a projetos, a arte precisa da cultura de pesquisa que une teoria, prática e subjetividade, para que aconteça uma reflexão sobre como se constrói conhecimento por meio de pesquisas, bem como a influência que ela promove nos processos de criação.

Para Zílio *et al.* (2001), uma vez que as bases teóricas da complexidade envolvem o analítico com o sistêmico, as artes também entrelaçam o novo ao antigo, o tradicional ao clássico, a tecnologia às técnicas primárias, a subjetividade à teoria e a pesquisa.

Desse modo, segundo Silva (2008), as pesquisas se configuram como investigação criativa, atuando na forma de um registro de informações a ser sempre utilizada.

Cabe lembrar que a pesquisa ampla necessita ter o fim de trazer subsídios à inovação e não incentivar a cópia, atuando como fonte de inspiração que estimula a busca de novas rotas à arte (ARANTES, 2008).

De acordo com o que afirma Silva (2008), por meio do intercâmbio de ideias que a interdisciplinaridade proporciona, o produto criativo obtém a viabilidade de ser inovador, bem como apresentar desenvolvimentos conceituais que instiguem a curiosidade e o interesse do público-alvo.

Nos tempos atuais, segundo Zílio *et al.* (2001), o pensamento romântico de que é suficiente ter uma boa ideia ou uma inspiração divina já não basta na

definição das coleções de arte no Brasil e na importância que têm como meio de informação na contemporaneidade.

Para Zílio *et al.* (2001), a arte propõe, portanto, o conhecimento por meio da interdisciplinaridade, que alia a prática e a teoria, aos desejos e ao trânsito de culturas.

Segundo Silva (2008), a cultura de pesquisa em relação à arte sempre deve se fortalecer e se tornar rotineira, um hábito, assim como é uma prática diária a definição de cores, de materiais, entre outros, para os profissionais do campo artístico.

Para Venturelli (2004), nesse panorama, a cultura de pesquisa seria o primeiro passo e andaria junto a todo o restante do processo, de modo a embasar os desejos envolvidos, uma vez que a coleção de arte precisa revelar a identidade do estilista.

De acordo com Zílio *et al.* (2001), o registro de dados facilita o desenvolvimento do tema e auxilia na maneira de conduzir as vontades, tornando-as informações de arte.

A informação artística, em grande parte das vezes, entende-se somente como referência ou tendência, sendo que arte é expressão, cultura, ideologia, e, portanto, configura-se como meio de comunicação (ARANTES, 2008).

Assim, a arte e a interdisciplinaridade transitam trocando e agregando valores culturais, sociais e práticos para que se estude e se desenvolva uma coleção.

Estudar e pesquisar sobre a arte possibilita questionamentos que direcionam o projeto de arte, de maneira que tudo se relacione e se encaixe, para que a coleção atinja os desejos e comunique o que foi pré-definido (VENTURELLI, 2004).

Contudo, para Silva (2008), ainda que haja esse contexto de incentivo no Brasil, entende-se que ser artista em nosso país é uma atividade que enfrenta obstáculos e diversas barreiras.

Isso porque o público se encontra, nos tempos atuais, bastante afastado do mundo artístico, indo cada vez menos a museus e se interessando pouco pela arte de modo geral.

A sensação de pertencimento por intermédio das relações culturais são uma das raízes da arte na construção da sensibilidade dos indivíduos. Entende-se então que arte é um mecanismo de aproximação das pessoas e uma forma de expressão própria do ser humano, sendo ela capaz de romper barreiras sociais, principalmente, relacionadas à cultura (BENITES, 2013, p. 8).

A socialização, que é a base da interpretação e da construção da realidade, serve ao indivíduo como filtro do mundo social e de identidade, ainda que somente seja relativa ao estrato social, impondo-lhe padrões e posições na sociedade. Essa posição se legitima em sua vida cotidiana e pode ser afetada, na vida do indivíduo, por sua socialização secundária, sobre a qual ponderam os autores:

A socialização secundária não comporta um envolvimento emocional, mas é efetiva em reproduzir antigos paradigmas que embasam alguns aspectos da realidade construída durante sua socialização primária.

Essa socialização secundária implica no fortalecimento do conhecimento sobre a emoção. As mudanças que ocorrem através da razão, a possibilidade de mudar a realidade percebida através do conhecimento é um caminho de libertação. O conhecimento nos liberta. (BERGER et al, 2006, p. 147)

Levando-se em consideração essas afirmativas, alguns conceitos sociais devem ser reconhecidos, analisados, entendidos em sua construção, em sua realidade e, sobretudo, na possibilidade de existência de outras realidades.

Assim, observa-se que o conhecimento é fruto da inteligência e se expressa através de ideias, juízos ou conceitos que supõem uma informação oportuna. A informação é básica e seu conteúdo se reduz a dados, fatos, suposições, que são materiais para o conhecimento, mas que não representam o conhecimento em si, e somente adquire significado quando interfere, nesse processo, a inteligência do homem.

Com isso, a educação da arte pode levar a um efeito transformador na vida dos alunos, ampliando o conhecimento pessoal e intelectual no geral, auxiliando na construção de sua identidade e refletindo com isso, uma maior autonomia sobre sua vida.

## **Conclusão**

Com o estudo foi percebido que a arte é transformadora e que tem diversos viés, como a estética, a comunicação, a educativa, entre outras. E que todas podem levar mudanças de pensamentos e sensações diante da vida, transportando as pessoas para mundos cheios de novas perspectivas e conquistas. A arte tem este poder.

A arte pode transformar e um indivíduo pode, com isso, criar novas oportunidades e descobrir novas vontades. A arte é capaz de enriquecer uma pessoa com novos saberes, novas ideias, novos conhecimentos, ajudando-as a melhorar suas vidas.

Com a arte surgem novos conhecimentos e enriquece aqueles já existentes, exaltando sentimentos e expressões da alma.

a arte pode ser compreendida em termos de significados e essa noção é fundamental na compreensão da natureza da arte, em todos os tempos e em todos os contextos, convertendo-se as suas possibilidades em uma exigência e em uma urgência que ampliam o potencial explicativo da filosofia.

Mantém-se, assim, não tanto como um objeto para ser pensado, mas, sobretudo, como o foco gerador de um pensamento mais sutil e mais compreensivo e, desta maneira, a filosofia da arte, constantemente, recomeça a sua tarefa pensante.

A arte, em virtude da exigência trazida ao intérprete, continuará sendo um modo de expressão cultural que remete ao modo de vida do homem e interpela a sua sensibilidade, que prosseguirá convertendo os seus próprios significados em motivos para a reflexão e para a exploração das possibilidades da condição humana.

Entre o que percebem os olhos e o que vê o pensamento se produz a aproximação necessária entre a filosofia e a arte, como formas de revelar o invisível, como modos de representar os segredos da inserção humana no meio natural, social e cultural.

Ainda que na atualidade se apregoe e se insista na morte do sujeito, na morte do artista, na morte da arte, a importância da subjetividade continua existindo como um valor intrínseco à arte, no qual o referente é o sujeito fragmentado, são os dilemas e as tentativas de compreensão, são os conflitos, frutos da sociedade contemporânea.



A arte não deixa de pensar, não perde sua função crítica, é racionalidade libertadora, reitera sua característica humana e humanizadora. Como veículo de aproximação à realidade, como lugar de acontecimentos do “reencantamento do mundo”, como arte, enfim, seu poder se abre desde a racionalidade humana, se abre à filosofia, como espaço privilegiado de reflexão.

A tarefa da filosofia da arte, portanto, é compreendê-la e considerá-la, não como fenômeno, mas como manifestação, ou seja, não como uma mera representação, mas como ideia do homem em relação ao seu mundo, ao seu tempo à sua evolução e às formas pelas quais expressa essas relações, de formas múltiplas e relacionais.

Nesse sentido, fazer filosofia de si mesma é uma possibilidade que a arte possui, em detrimento das possibilidades das ciências, porque essa é a essência da arte.

A ideia da representação artística é a possibilidade de realizar um distanciamento da realidade e não a de se configurar como uma contribuição para revelá-la e seu objetivo é atrair o olhar sobre si mesma para anunciar-se como representação, como não real, para promover-se, em última análise, como obra de arte.

Se mostra necessário, portanto, passar da consideração filosófica da arte como sendo uma representação para a consideração filosófica da arte como sendo expressão.

Assim, a arte pode e deve ser utilizada como transformadora de uma sociedade, podendo ser ensinadas com práticas educativas

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Aires. **A Dimensão Estética**. 2. ed. Lisboa: Didáctica, 2016.

ARANTES, Priscila. **@rte e mídia: perspectivas da estética**. São Paulo, Editora SENAC, 2008.

ARGAN, Giulio Carlo. **Guia de História da Arte**. Lisboa: Estampa, 2016.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil**. 9 ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BENITES, Rita de Cassia R. A ARTE COMO MECANISMO TRANSFORMADOR: UMA ABORDAGEM SOCIAL NO SESC LAGEADO-MS. Disponível em <http://epds.ufms.br/wp-content/uploads/anaisencontroiepds/pdfs/01392768152.pdf> Acesso em 16 jul. 2020.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2006.

BRASIL. **Leide Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4ª ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006.

FURTH, Hans. **Piaget na sala de aula**. Rio de Janeiro: Fonseca Universitária, 2007.

GARCIA, Regina Leite. **Múltiplas linguagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GOODMAN, Nelson. **Quando Há Arte?** Tradução de Desidério Murcho. 3. ed. Lisboa: Dinalivro, 2017.

HUISMAN, Denis. **A estética**. Lisboa: Edições 70, 2000.

KEMP, Martin. **História da Arte no Ocidente**. 4. ed. Lisboa: Verbo, 2017.

MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MARCHÁN FIZ, Simón. **Del arte objetual al arte de concepto**. Madrid: Ediciones Akal, 2014.

MELO, Alexandre. **Arte**. 2. ed. Coimbra: Edições Quimera, 2013.

MOREIRA, Jaqueline C. C.; SCHWARTZ, Gisele M. Conteúdos lúdicos, expressivos e artísticos na educação formal. **Educ. rev.** no.33 Curitiba 2009

MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo**: a produção do conhecimento em aula. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2011.

OSTROWER, Fayga. **Universo da Arte**. Campinas: Unicamp. 2013.

QUIROGA, Ana Maria. **Paulo Freire e a modernização cultural brasileira**. Disponível em [http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol\\_16/artigo\\_16/153\\_168.pdf](http://www2.unemat.br/revistafaed/content/vol/vol_16/artigo_16/153_168.pdf) Acesso em 17 jul. 2020.

READ, Herbert. **O Significado da Arte**. 3. ed. Lisboa: Ulisseia, 2012.

SANTOS, Santa M. P. **Educação, arte e jogo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

SCHRAMM, Marilene L. K. **As tendências pedagógicas e o ensino-aprendizagem da arte**. 03/12/2012. Disponível em <http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69329> Acesso em 02 jul. 2020.

SILVA, Juliana de Souza. **As artes visuais e seu público**: um breve estudo sobre as condições históricas de acesso à arte. 2008. 170 f. Dissertação (Mestrado em Artes)-Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

VALLS, Álvaro. **Estudos de Estética e Filosofia da Arte**. Livro Digital. Porto Alegre: EDUFRGS, 2013.

VENTURELLI, Suzete. **Arte**: espaço, tempo, imagem. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.

ZÍLIO, Carlos et al. O boom, o pós-boom e o dis-boom. In: BASBAUM, Ricardo (Org.). **Arte contemporânea brasileira**. Texturas, dicções, ficções, estratégias. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001. p. 179–196.

**CAPÍTULO III - A IMPORTÂNCIA DA LÚDICIDADE NO PROCESSO DE  
ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL (KÊNIA  
APARECIDA SILVA DE MORAES; DIANALÉIA SCHMITZ PEREIRA;  
CÉLIA ALVES DE SOUZA)**

# **A IMPORTÂNCIA DA LÚDICIDADE NO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Kênia Aparecida Silva de Moraes  
Dianaléia Schmitz Pereira  
Célia Alves de Souza

## **RESUMO**

O lúdico na educação infantil tem sido uma importante ferramenta para um aprendizado de qualidade, por meio das técnicas promotoras do desenvolvimento de habilidades essenciais nesse processo, seja na esfera cognitiva, quanto na social, biológico, motor e afetiva. Além de encontrar prazer e satisfação, jogando a criança se socializa, aprende e si diverte além de poder reproduzir sua realidade através da imaginação, expressando assim suas angústias, dificuldades, que por meio das palavras seria difícil. Deste modo, o presente trabalho tem a finalidade a busca pela compreensão sobre a inserção da criança, a utilização das atividades lúdicas na educação infantil, bem como os reflexos dessa prática em no desenvolvimento global do ser. Por fim, entendeu-se que as brincadeiras trabalhadas sob um objetivo pedagógico bem definido, tendem a favorecer de forma significativa o processo de ensino-aprendizagem, propiciando a formação de sujeitos mais conscientes do papel a ser desempenha frente à sociedade.

**Palavras-chave:** lúdico. Educação Infantil. Ensino-aprendizagem.

## **INRODUÇÃO**

O ser humano nasce para descobrir, com vasta capacidade e vontade de aprender e tomar para si o conhecimento, desde os mais simples até os mais complexos. Através do lugar onde vive e pela interação que vai se desencadeando com as demais pessoas de seu convívio, indivíduo vai descobrindo e aprendendo coisas novas, em um processo contínuo que dura por toda a sua vida, assim, constrói o seu caráter, suas qualidades como ser social, trabalhador e cidadão. Dessa forma o lúdico é um componente importante na vida de todo sujeito e principalmente no mundo infantil. O olhar sobre o lúdico não deve ser visto apenas como diversão, mas sim, de grande importância no processo de ensino-aprendizagem na fase da infância (MALAQUIAS E RIBEIRO, 2013).

Segundo Malaquias e Ribeiro (2013), a criança ao brincar e jogar se envolve tanto com a brincadeira, que coloca na ação seu sentimento e emoção.

Sendo assim a atividade lúdica funciona como um elo integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, portanto a partir do brincar, desenvolve-se a facilidade para à aprendizagem, o desenvolvimento social, cultural e pessoal e contribui para uma vida saudável, física e mental.

De acordo com Dias (2013), acreditamos que a Educação Lúdica não é apenas uma simples brincadeira ou passatempo. É uma atividade específica da criança que leva o ser humano ao encontro do conhecimento, da socialização e do desenvolvimento do seu caráter.

O lúdico tem se mostrado como uma das estratégias mais bem-sucedidas na Educação Infantil, no que se refere à estimulação do desenvolvimento cognitivo das crianças. Esse tipo de atividade mostra-se bastante significativa pelo fato de desenvolver capacidades como atenção, memorização, percepção, sensação, bem como todos os aspectos que fundamentam a aprendizagem, conforme destacado a seguir:

... a escola e o educador atuam em parceria a fim de direcionar as atividades com o intuito de desmontar a brincadeira de uma ideia livre e focar em um aspecto pedagógico de modo que estimulem a interação social entre as crianças e desenvolva habilidades intelectivas que respaldem seu percurso na escola (DIAS, 1984. p. 3, 4).

Percebe-se que o desenvolvimento do lúdico na escola exige uma fundamentação teórica bem estruturada, por parte do educador, bem como um manejo adequado e a atenção focada na necessidade de cada criança.

## **DESENVOLVIMENTO**

### **A História do Brincar**

Wajskop (2007) destaca que, desde a antiguidade, a brincadeira era desenvolvida e empregada como sendo uma ferramenta de ensino, somente depois do rompimento do pensamento românico a importância do brincar foi valorizada, já que anteriormente a isso, a sociedade encarava a brincadeira como uma forma de negar o trabalho, fortemente associada à irreverência e à falta de interesse pelas questões sérias da rotina humana.

Em diferentes tempos e lugares a brincadeira está presente. Portanto, cada brincadeira tem um significado no contexto histórico e social que a criança vive. As brincadeiras vivenciadas ao longo do tempo também estão presentes na vida das crianças, porém, com diferentes formas de brincar. Nesse sentido, elas são renovadas a partir do poder de recriação e imaginação de cada um. (DIAS, 2013)

Entende-se as brincadeiras como sendo universais, práticas que, com o passar dos tempos acumulam-se na história humana, passando a fazer parte da cultura de um país e de seu povo. Corroborando com essa ideia, achados arqueológicos do século IV a.C., na Grécia, apresentavam bonecos dentro de túmulos de crianças (Silva, et al 2009).

Segundo Bacelar (2009), traz a ampliação da ludicidade no qual reconhece sua validade como possibilidade para uma vivencia mais plena nos âmbitos de convivência humana, na família, no trabalho, nos círculos de amizade e na escola.

### **O Lúdico na Educação Infantil**

Ludicidade é um termo que tem origem na palavra latina “*ludus*”, que significa jogo ou brincar. Na educação, usamos o conceito do lúdico para nos referir a jogos, brincadeiras e qualquer exercício que trabalhe a imaginação e a fantasia. A ludicidade é um instrumento potente para o processo de ensino-aprendizagem em qualquer nível de formação, mas está presente com mais frequência na Educação Infantil. Isso porque, na infância, a forma como a criança interpreta, conhece e opera sobre o mundo é, naturalmente, lúdica.

O lúdico é a mediação universal para o desenvolvimento e a construção de todas as habilidades humanas. De todos os elementos do brincar, este é o mais importante: o que a criança faz e com quem determina a importância ou não do brincar. A brincadeira vai desde a prática livre, espontânea, até como uma atividade dirigida, com normas e regras estabelecidas que têm objetivo de chegar a uma finalidade. Os jogos podem desenvolver a capacidade de raciocínio lógico, bem como o desenvolvimento físico, motor, social e cognitivo. (DIAS, s.d.)

Segundo Almeida (2000), o brincar é uma necessidade básica e um direito de todos. O brincar é uma experiência humana, rica e complexa.

De acordo com Melo (2011), quando a criança se envolve com o lúdico, ela tem possibilidade de vencer medos, angústias, traumas e tudo em que consiste a sua sensibilidade. É necessário que o brincar seja espontâneo e este deverá refletir a forma de pensar e sentir da criança, onde ela demonstra sua história de vida possibilitando: o desenvolvimento intelectual, o equilíbrio emocional, a comunicação, a criatividade e a independência.

Para a autora Kishimoto (1994, p.25, apud Melo 2011, p.24):

... o brinquedo é compreendido como um “objeto suporte da brincadeira”, sendo representado por objetos como piões, bonecas, carrinhos etc. Os brinquedos podem ser considerados: estruturados e não estruturados. São denominados de brinquedos estruturados aqueles que já são adquiridos prontos, é o caso dos exemplos como piões, bonecas, carrinhos e tanto outros. Os brinquedos denominados não estruturados são aqueles que não são industrializados, são simples objetos como paus, ou pedras, que nas mãos das crianças adquirem novos significados, passando assim a ser um brinquedo. A pedra se transforma em comidinha e o pau se transforma em cavalinho.

Melo (2011) corrobora ao acrescentar que:

A compreensão de jogo está associada tanto ao objeto (brinquedo) quanto à brincadeira. É uma atividade mais estruturada e organizada por um sistema de regras mais explícitas. Exemplos clássicos seriam: jogo de Mímica, de Cartas, de Tabuleiro, de Construção, de Faz de Conta etc. Uma característica importante do jogo é a sua utilização tanto por crianças quanto por adultos, enquanto que o brinquedo tem uma associação mais exclusiva com o mundo infantil (MELO, 2011).

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuíam anteriormente em conceitos gerais com os quais brinca. Por exemplo, para assumir um determinado papel numa brincadeira, a criança deve conhecer alguma de suas características. Seus conhecimentos provêm da imitação de alguém ou de algo conhecido, de uma experiência vivida na família ou em outros ambientes, do relato de um colega ou de um adulto, de cenas assistidas na televisão, no cinema ou narradas em livros etc. A fonte de seus conhecimentos é múltipla, mas estes encontram-se, ainda, fragmentados. É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações (1998, p. 27,28).

Sendo assim, por meio das brincadeiras podemos observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de



cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.

Gomes (2009) complementa, a escola e alguns profissionais que nela atuam, devem repensar suas práticas e valorizar o jogo, como forma de evitar a monotonia das aulas, desinteresse e indisciplina.

### **A Importância do Brincar**

O lúdico se tornou um aliado na Educação Infantil. Sendo ofertados nas creches e pré-escolas, espaços estimulantes, educativos, seguros, afetivos convidativo ao brincar. Esses ambientes devem proporcionar a integração de habilidades psicomotoras para estimular o processo maturacional e o desenvolvimento da criança.

Precisamos propiciar a possibilidade de uma base sólida que influenciará o desenvolvimento futuro dessa criança. Assim, se as atividades realizadas na creche e pré-escola enriquecem as experiências infantis e possuem um significado para a vida das crianças, elas podem favorecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem, quer no nível do reconhecimento e da representação dos objetos e das suas vivências, quer no nível da expressão de seus pensamentos e afetos. (MALAQUIAS E RIBEIRO, 2013)

Brincar funciona como um espaço onde a criança deixa sair sua angústia, aprende a lidar com a separação, o crescer, a autonomia e os limites. Toda criança gosta de brincar, considera a brincadeira como estratégia de ensino e aprendizagem, a criança administra a sua relação com o outro e com o mundo permeando pelo uso de brinquedos.

O professor deve ser um mediador e encarar a Educação Infantil como um período de adequação ao mundo fora de casa, de entrosamento com as outras crianças, um período que deve ser focado em canções, brincadeiras e desenvolvimento da coordenação motora. Este deve estar proporcionando um ambiente agradável e acolhedor com atividades lúdicas e prazerosas as quais supram o processo de separação vivido pela criança, e que estimule a sua individualidade e socialização, dessa forma o professor irá conquistar a

confiança da criança e conseqüentemente facilitará o processo de adaptação e socialização da mesma.

Utilizando os jogos e as brincadeiras, o educador poderá explorar as várias habilidades de forma significativa e interessante. Sem haver pressão, imposição e cobrança, a criança se sente à vontade para superar as dificuldades cognitivas e emocionais.

O educador deve motivar a participação dos alunos na elaboração e na construção dos brinquedos/jogos, fazendo do ambiente escolar um laboratório de aprendizagem. As crianças sentem-se mais motivadas, enquanto constroem os jogos, vão adquirindo conteúdos e conceitos ricos de relações de aprendizagem.

Neste sentido a intervenção com a prática possibilita sucesso no ensino aprendizagem

O incentivo dos pais é de suma importância porque além de estimular as crianças a brincarem também vão contribuir para o seu desenvolvimento e conhecimento sendo beneficiadas com uma liberdade e segurança para exploração, além de se sentirem mais compreendidas aumentando sua autoestima e independência (CARNEIRO E DODGE, 2007, p, 201).

O convívio é muito importante porque as brincadeiras não só favorecem o laço afetivo entre os familiares, mas também ajuda na construção da autoestima.

O brincar é uma forma de comunicação é por meio das brincadeiras que as crianças desenvolvem atos do seu dia a dia, seja ela com dramatizações que imitam o mundo dos adultos, jogos, o faz de conta, com palavras, ou seja, não importa o tipo da brincadeira, a criança sempre vai está adquirindo habilidades criativas, sociais, intelectuais e físicas. Piaget (1998), diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa. Valorizar o lúdico durante os processos de ensino significa considerá-lo na perspectiva das crianças, sendo vivido na sala de aula como algo espontâneo, permitindo-lhes sonhar, fantasiar, realizar desejos e viver como crianças de verdade.

## **CONCLUSÃO**

Por meio deste trabalho teve-se a oportunidade de ver a importância do lúdico e da ludicidade no processo de ensino aprendizagem das crianças, revelando tais recursos com grandes aliados para um trabalho em que se busque o desenvolvimento integral do ser, merecendo assim a atenção dos pais, dos educadores e todos que tiverem contato direto com a criança, já que é por meio das brincadeiras que as crianças conseguem descobrir a si mesmas e o próximo.

Nota-se, portanto, que através do lúdico trabalham-se diversos aprimoramentos em muitos âmbitos do desenvolvimento infantil, como nos aspectos cognitivo, motor, social e afetivo. Sendo que, por meio do brincar a criança é capaz de inventar, observar, descobrir e experimentar, adquirindo habilidades, autoconfiança e autonomia, além de expandir o desenvolvimento da linguagem, da comunicação, do pensamento e atenção.

Por fim, enfatiza-se que, através de sua dinamicidade, a ludicidade proporciona além de momentos e experiências prazerosas, o desenvolvimento de comportamentos e o entendimento e observação das regras sociais. Estimula o desenvolvimento do intelecto e ajuda a criança a perceber e entender suas emoções.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, P. N. Educação Lúdica. 9ª edição. São Paulo: editora Loyola, 2000.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. Ludicidade e educação infantil. Salvador: EDUFBA, 2009.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato e DODGE, Janine J. A descoberta do brincar. São Paulo: Melhoramentos, 2007.

DIAS, Eliane. A importância do lúdico no processo de ensino aprendizagem na Educação Infantil. Disponível em: <https://silو.tips/download/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-na-educacao-infantil>

KISHIMOTO, T. M. Os jogos e a educação infantil. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.

MELO, V. M.C. A importância do lúdico para crianças com Transtorno e Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) na educação infantil. 2011. 70 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) —Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2011.

PIAGET, J. A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho, imagem e Representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

REDIN, E. O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca. Porto Alegre: Mediação, 2000.

DIAS, E. A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Revista Educação e Linguagem –Artigos –ISSN 1984 –3437. Vol. 7, n ° 1 (2013). Disponível: <http://www.ice.edu.br/TNX/index.php?sid=266>. Acesso em: 18 de jul de 2020.

MALAQUIAS, M. S; RIBEIRO, S. S. A Importância do Lúdico no Processo de Ensino-Aprendizagem no Desenvolvimento da Infância. Psicologado, [S.l.]. (2013). Disponível em <https://psicologado.com.br/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia>. Acesso em 21 Jul 2020.

GOMES, K. F. O Lúdico na escola: atividades lúdicas no cotidiano das escolas do Ensino Fundamental I no Município de Araras. 2009, 34f. Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia. Rio Claro, 2009.

[http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafioscotidianos/arquivos/integra/integra\\_SILVA%20e%20SANTOS.pdf](http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/desafioscotidianos/arquivos/integra/integra_SILVA%20e%20SANTOS.pdf).

**CAPÍTULO IV - O LÚDICO E APRENDIZAGEM NA MATEMÁTICA  
(DIANALÉIA SCHMITZ PEREIRA; KÊNIA APARECIDA SILVA DE  
MORAES)**

## O LÚDICO E APRENDIZAGEM NA MATEMÁTICA

Dianaléia Schmitz Pereira  
Kênia Aparecida Silva de Moraes

### RESUMO

A ludicidade mostra-se como uma característica potencial do ser humano, deste modo, pode-se afirmar que o desenvolvimento humano se relaciona intimamente com as brincadeiras e jogos. Como objetivo geral desse trabalho foi apresentar proposta orientadora para o trabalho do Lúdico na Matemática, como forma de demonstrar o outro lado da Matemática. Uma maneira gostosa, extrovertida, e suave de se brincar com jogos. Como objetivo específico: \*Identificar o papel do educador no ensino da matemática. Que eles possam estar interagindo com seus alunos de forma lúdica e simultaneamente, auxiliá-los a apropriar-se de conhecimento matemático fundamentais na escola e na vida. O tipo de pesquisa adotada é bibliográfico. Para fundamentar a pesquisa busquemos ideias de pensadores como: Vigotsky, Piaget, Kishimoto, Platão, Froebel, entre outros, os quais relatam que um ensino diferenciado é fundamental aos alunos, sendo justamente nesse sentido que é necessário tomar cuidado para que os conteúdos trabalhados sejam aplicados da maneira adequada para fazer com que o aluno sinta satisfação e prazer com o ato de estudar e não declare a Matemática como uma disciplina complicada e de difícil compreensão.

**Palavra-chave:** aprendizagem. Espontaneidade. Processo. Lúdico.

### INTRODUÇÃO

O ato de aprender exige transformação, ação, introjeção e reflexão, em um processo que resulta em evolução.

Percebe-se um crescente aumento do fracasso ou bloqueio dos alunos com relação ao aprendizado da Matemática. Neste sentido, o professor deve perceber no jogo e nas atividades lúdicas de forma geral, importantes ferramentas para estimular a criatividade das crianças, promover a socialização e trabalhar conceitos a serem estudados de forma mais natural prazerosa.

Por meio do Lúdico desenvolve-se o raciocínio lógico, estimula-se o pensamento independente, criam-se condições para o afloramento da criatividade e a capacidade de resolver problemas de todos os âmbitos da vida. Neste sentido, nós, enquanto educadores, temos a responsabilidade de procurar alternativas capazes de aumentar a motivação de nossos alunos para a aprendizagem, sempre estimulando a autoconfiança, buscando a organização, concentração, bem como a socialização.

A utilização do lúdico em sala de aula também tende a estimular os estudantes a respeitarem as regras, principalmente no caso dos jogos, além de ensinar a dividir responsabilidades com os colegas, ensino assim a trabalhar em equipe.

Por fim, percebe-se que o processo de construção do saber, por parte dos alunos, desenvolve-se por vários percursos, sendo preciso, portanto, adaptar, criar e desenvolver estratégias capazes de estimular o desenvolvimento das habilidades a serem trabalhadas.

## **DESENVOLVIMENTO**

Ao se pensar em Matemática lembra-se de cálculos, somas, subtrações, explicações e busca por resoluções de equações. Deste modo, acaba-se por negligenciar o lado conceitual da matemática, sua busca por padrão e estrutura que motiva a atividade envolvendo os cálculos. Ao fazemos Matemáticas, participamos de uma riquíssima tradição envolvendo simbolização e práticas que, por vezes, deixamos de perceber e apreciar em suas virtudes por atermo-nos ao cálculo.

Destaca-se a importância da inserção de momentos de interação no cotidiano escolar, buscando-se divertimento e, junto a ele, a apropriação de novos conhecimentos, através de brincadeiras e jogos.

Numerosas observações nos mostram com evidência que o fracasso ou o bloqueio dos alunos nos diferentes meios de ensino aumentam cada vez mais e é necessária uma mudança nos métodos de ensinar, cabendo aos professores utilizarem de técnicas para cativar os alunos. Na medida em que as dificuldades de aprendizagem vão aparecendo deve-se buscar soluções para facilitar o aprendizado. (ANJOS, 2015)

Deste modo, cada ser vai organizando o processo intelectual ao durante sua vida, isso não acontece de um dia para o outro, trata-se de um processo que ocorre aos poucos, conforme se vai assimilando o conhecimento.

Fundamentando-se nos PCNs, vale salientar que, partindo-se do conhecimento que a criança já possui, a instituição escolar deve buscar ampliá-lo e oferecer condições para que se estabeleça um vínculo entre os conteúdos já conhecidos e os novos.

O ensino de matemática que é aplicado nas escolas é fundamental para os alunos, é nesse sentido que devemos tomar cuidados para que os conteúdos sejam aplicados de uma forma em que o aluno sinta prazer em estudar e não rotule a matemática como uma disciplina difícil e complicada. Devemos tomar cuidado com a forma que aplicamos os conteúdos para que não haja uma aversão por parte dos alunos. (ANJOS, 2015)

Cabe, assim, ao docente, a busca por técnicas que façam a criança ter vontade de buscar o conhecimento e aprender, deste modo, mostra-se fundamental trabalhar com brinquedos, músicas e dinâmicas, inclusive jogos.

Tanto os jogos, como também as músicas, brincadeiras em sala de aula tendem a despertar nas crianças a alegria de aprender. Assim, os professores devem buscar sempre alternativas capazes de aumentar a motivação dos alunos.

Para Piaget:

... o jogo se estrutura em três categorias: o jogo de exercícios onde o objetivo é exercitar a função em si; o jogo simbólico onde o indivíduo se coloca independente das características do objeto, funcionando em esquema de assimilação; e o jogo de regras no qual está implícita uma relação interindividual que exige a resignação por parte do sujeito. Piaget cita ainda o jogo de construção em que a criança cria algo, este se situa a meio caminho entre o jogo e o trabalho. (ANJOS, 2015)

Sempre respeitando o nível do estudante, o docente poderá desenvolver conteúdos específicos, tendo como propostas variados tipos de jogos e brincadeiras que envolvam os conteúdos.

Para Miranda (2001, p. 12):

Prazer e alegria não se dissociam jamais. O “brincar” é incontestavelmente uma fonte inesgotável desses dois elementos. O jogo, o brinquedo e a brincadeira sempre estiveram presentes na vida do homem, dos mais remotos tempos até os dias de hoje, nas mais variadas manifestações (bélicas, filosóficas, educacionais). O jogo pressupõe uma regra, o brinquedo é o objeto manipulável e a brincadeira nada mais é que o ato de brincar com o brinquedo ou mesmo com o jogo. Jogar também é brincar com jogo. O jogo pode existir por meio do brinquedo, se os brincantes lhe impuserem regras. Percebe-se, pois, que jogo, brinquedo e brincadeira têm conceitos distintos, todavia estão imbricados; e o lúdico abarca todos eles.

O lúdico traz em si dois elementos característicos: o prazer e o esforço espontâneo. Sendo, portanto, considerado como atividade prazerosa, haja vista



a capacidade de envolver o indivíduo de uma maneira mais intensa e abrangente, levando ao entusiasmo.

Os trabalhos educativos com jovens e adultos devem estar alicerçados com práticas que desenvolvam a permanência do educando na escola, permitindo o seu desenvolvimento em múltiplas dimensões e fazendo com o mesmo se prepare para novos desafios que surgem.

Assim sendo, o lúdico passa a constituir-se em uma possibilidade de um novo olhar para os jovens e adultos, na qual esses alunos que não tiveram oportunidades educacionais na idade própria e retornaram à escola na tentativa de superar o tempo perdido, possam encontrar na escola um ambiente prazeroso, descontraído e de satisfação pessoal.

É neste contexto que a escola pode tornar-se para os educandos um espaço privilegiado de formação com metodologias divertidas e dinamizadas, desfrutando de momentos prazerosos ao mesmo tempo construindo um conhecimento escolar agradável.

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 1997, p 12). Numa concepção lúdica, tanto na matemática como na linguagem oral e escrita deve ser considerada como forma de interação para externar pensamentos ou para apropriação de conhecimentos.

Desse modo, poderemos através de jogos, brincadeiras, montagens e produções dos alunos criarem um ambiente alfabetizador significativo e concreto.

Além disso, a descrição de objetos práticos pode ajudar o aluno no desenvolvimento de variadas dimensões (ética, estética, artística, afetiva etc.).

## **1.2 Jogos no ensino e aprendizagem**

Os jogos costumam despertar o desejo e o interesse do jogador pela própria ação de jogar, envolvendo de maneira bastante intensa a competição e o desafio, fatores que motivam o participante a experimentar e, conseqüentemente, conhecer seus limites e suas possibilidades de superação dos mesmos.

O jogo atrai a atenção pelo fato de estar competindo, e como todos os jogos, ou se destrói o inimigo, ou considera o adversário como referência constante para o diálogo consigo mesmo. Quando jogos são propostos para as crianças, a reação mais comum entre eles é de alegria e interesse pela atividade, pelo material e pelas regras, mas o interesse e alegria pelo jogo simplesmente não bastam, é preciso que haja uma intervenção pedagógica a fim que esse jogo seja útil na aprendizagem de conceitos. É necessário também que essa atividade represente um desafio, que seja capaz de gerar "conflitos cognitivos", que segundo Jean Piaget, os conflitos cognitivos são fundamentais para o desenvolvimento intelectual do sujeito. (ANJOS, 2015)

Contudo, sendo o jogo uma atividade competitiva, este apresenta situações nas quais o sujeito percebe a necessidade de coordenar, ao mesmo tempo, distintos pontos de vista, na busca por estabelecer relações entre os mesmos na resolução de problemas e conflitos.

Destaca-se ainda que:

Quando nos referimos à utilização de jogos nas aulas de Matemática, esperamos que eles tenham utilidade em todos os níveis de ensino, portanto os objetivos do jogo têm que ser claros, adequados, e sempre representem um desafio para o nível com o qual se está trabalhando. Sobretudo o jogo se diferencia do brinquedo por características particulares como regras definidas pelo próprio grupo de jogadores para estabelecer uma "lógica de ação", isso representa uma atividade dinâmica, desafiando e motivando os jogadores. O cumprimento de regras envolve o fato de se relacionar com outras pessoas que pensam, agem e criam estratégias de maneiras diferentes. (ANJOS, 2015)

Observa-se que, no jogo, ainda que o participante seja derrotado, ele pode conhecer-se e estabelecer limites de sua competência enquanto jogador e, deste modo, avaliar os pontos a serem trabalhados, aprender a perder e buscar estratégias em busca da vitória em uma nova oportunidade.

Assim, percebe-se o seguinte:

Pedagogicamente o jogo se apresenta produtivo ao professor, ou seja, facilitador na aprendizagem de estruturas muitas vezes de difícil assimilação, e produtivo ao aluno que desenvolve a capacidade de pensar, analisar, refletir, compreender conceitos matemáticos, etc.

Então as situações que levam o sujeito a uma reflexão e análise do próprio raciocínio, precisam ser valorizadas no processo de ensino da matemática, e o jogo propicia uma dinamização desse processo.

Portanto para justificar a inserção desse método de ensino (jogo) é necessário apontar algumas possibilidades pedagógicas:

A competição garante dinamismo, movimento, propiciando interesse e contribuindo para o desenvolvimento social.

A competição faz com que o aluno elabore estratégias, e com o tempo, aprimore essas estratégias, a fim de superar deficiências.

A busca pela competição faz com que o jogador sempre busque desafios maiores, a fim de sempre se superar, pois a competição no jogo propicia uma constante auto-avaliação do sujeito sobre suas competências, habilidades. (ANJOS, 2015)

### **1.3. O papel do educador quanto ao ensino da matemática**

Atitudes tomadas pelos educadores são essenciais e de suma importância para o desenvolvimento da criança.

O educador deve reconhecer que os alunos estão em constantes mudanças e cada vez mais questionam certas atitudes do professor. Eles também querem participar das decisões. Os educadores, muitas vezes perdem e não conseguem mais atrair a atenção, motivar seus alunos. Se o aluno mudou, os professores também deve mudar.

Um dos fatos que o educador deve levar em conta é que o aluno é extremamente questionador. Partindo desse ponto o professor torna-se um importante elo para que o aluno torne-se seguro a construir relações, princípios e idéias. O professor tem a responsabilidade de fazer com que o aluno descubra as vias de acesso e as formas para proporcionar um aprendizado de melhor qualidade.

Conforme Kishimoto (2000, pg. 75).

O raciocínio decorrente do fato de que os sujeitos aprendem através do jogo é de que este possa ser utilizado pelo Professor em sala de aula. As primeiras ações de Professores apoiados em teorias construtivistas foram no sentido de tornar os ambientes de ensino bastante ricos em quantidade e variedade de jogos, para que os alunos pudessem descobrir conceitos inerentes as estruturas dos jogos por meio de sua manipulação. Esta prática tem levado espontaneístas da utilização dos jogos nas escolas.

Quando o professor assume uma atitude de aceitação e quando o clima da sala de aula é de cooperação e respeito, as crianças sentem-se seguras em relação a utilização dos jogos como material auxiliar no ensino aprendizagem.

O papel do professor é fundamental no sentido de preparar a criança para uma competição sadia, na qual impera respeito e consideração pelo adversário, durante o jogo.

Segundo Kishimoto, no jogo a criança é mais do que é na realidade, permitindo o aproveitamento de todo o potencial. Nele a criança planeja, executa, enfim ela aprende a tomar decisões e se desenvolve.

Através de jogos matemáticos as crianças liberam suas criatividade, crianças tímidas liberam as emoções, tem oportunidade de conhecer seus colegas, sentem-se seguros a partir do momento que vêm inseridos no grupo.

Vygotsky (1991, p. 46) afirma que:

... de brincar muito importante para o desenvolvimento integral da criança. As crianças se relacionam de várias formas com significados e valores inscritos nos brinquedos. Pois, nas brincadeiras, as crianças ressignificam o que vive e sentem.

Vygotsky afirma que o aprendizado da criança começa bem antes de elas frequentarem a escola, qualquer situação de aprendizado que a criança se depara na escola, tem sempre uma historia prévia. Os jogos na sala de aula vão preparando as crianças para novos conhecimentos que ainda virão.

Um dos grandes motivos para a introdução dos jogos na sala de aula é para diminuir os bloqueios apresentados por muitos alunos que tem medo da matemática. Trabalhando com jogos, músicas o educador estabelece uma relação com o meio que cerca o aluno, oportunizando um avanço no desenvolvimento.

Vygotsky afirma que o desenvolvimento se da entre o sujeito e o meio onde ele está inserido, o lúdico influencia grandemente o desenvolvimento mental e social da criança, pois é através dos jogos que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporcionando o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração na aprendizagem.

#### **1.4. O papel do professor**

O papel do educador é a formação de cidadãos capazes de sobreviver às intensas mudanças sofridas devido à globalização e os avanços tecnológicos que exigem do homem capacidade de raciocínio lógico e criatividade. Os sujeitos têm de ser capazes de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a estar (DELORS, 1998), ou seja, ser um cidadão autônomo que consiga acompanhar as transformações e mudanças do mundo moderno e fazer parte da mesma de forma metamorfoica acompanhando todo o processo.

Em detrimento das mudanças ocorridas na sociedade da informação onde o legado do conhecimento é muito maior e mais valorizado, é preciso educar preparando os sujeitos para as constantes informações que surgem com a globalização e os meios avançados de comunicação e informação. No relatório de Jacques Delors sobre os quatro pilares da educação já citados, vemos a busca por uma educação capaz de desenvolver as capacidades e as potencialidades dos educandos. Sendo assim, acredito que o lúdico na educação está em pleno consenso com os princípios pilares da educação.

Em sua estrutura metodológica o lúdico contém um instrumento eficaz para o desenvolvimento dos princípios pilares em nossos alunos. Basta aos educadores trabalhar com projetos bem definidos com tema apropriado e que abarque as necessidades dos alunos/educandos, e o mais importante: o projeto deve ser atrativo, com atividades alegres que dêem prazer aos participantes envolvendo cada um. Nesse ínterim, a educação lúdica pode ser a única capaz de fazer os alunos sentirem o prazer de executar as tarefas exigidas, uma vez que elas serão acompanhadas de jogos e brincadeiras.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, (1999, p. 251):

À medida que vamos nos integrando ao que se denomina uma sociedade da informação crescente e globalizada, é importante que a Educação se volte para o desenvolvimento das capacidades de comunicação, de resolver problemas, de tomar decisões, de fazer inferências, de criar, de aperfeiçoar conhecimentos e valores, de trabalhar cooperativamente.

Sabemos que os PCNs indicam que os educadores devem proporcionar aos alunos a oportunidade de serem ativos, participativos, criativos e autônomos de seu aprendizado em sala de aula, para isso precisará envolvê-los em situações significativas de aprendizagem e promotoras de conhecimento. O ensino da matemática deve atender aos interesses e exigências dos PCNs, assim a aplicação do lúdico como forma de envolver os educandos é de extrema importância.

O lúdico está presente na vida diária do homem. Através dele, o homem vai construindo seus saberes a partir dos problemas que vão enfrentando. Um exemplo seria a resolução de problemas matemáticos. Alguns alunos possuem muita dificuldade em sua resolução e compreensão, mas para Mayer, (apud ALMEIDA, 1993, p.21):

Aqueles que resolvem bem problemas passam com o tempo a compreender o problema antes de atacar [...] podem criar várias representações [...] usam várias estratégias, empenham-se em processos metacognitivos, incluindo a gestão do progresso e a verificação da resolução e do resultado.

Deste modo, cabe ao educador a responsabilidade de proporcionar aos educandos o desenvolvimento cognitivo-afetivo tornando-o sujeito de seu próprio aprendizado. Dentro da prática lúdica, o brincar favorece o desenvolvimento afetivo e social, o relacionamento em grupo se torna mais harmonioso, e, além disso, é também um grande instrumento de educação para a vida.

O uso de jogos para o ensino representa, em sua essência, uma mudança de postura do professor em relação ao o que é ensinar matemática, ou seja, o papel do professor muda de comunicador de conhecimento para o de observador, organizador, consultor, mediador, interventor, controlador e incentivador da aprendizagem, do processo de construção do saber pelo aluno, e só irá interferir, quando isso se faz necessário, através de questionamentos, por exemplo, que levem os alunos a mudanças de hipóteses, apresentando situações que forcem a reflexão ou para a socialização das descobertas dos grupos, mas nunca para dar a resposta certa.

O professor lança questões desafiadoras e ajuda os alunos a se apoiarem, uns nos outros, para atravessar as dificuldades. Leva os alunos a

pensar, espera que eles pensem, dá tempo para isso, acompanha suas explorações e resolve, quando necessário, problemas secundários.

Um aspecto importante para incrementar as discussões sobre estratégias é o registro das jogadas, tanto as eficientes como as frustradas. Tendo em mãos a história dos lances experimentados, torna-se mais fácil a análise do jogo.

É claro que, quando usamos o jogo na sala de aula, o barulho é inevitável, pois só através de discussões é possível chegar-se a resultados convincentes. É preciso encarar esse barulho de uma forma construtiva; sem ele, dificilmente, há clima ou motivação para o jogo. É importante o hábito do trabalho em grupo, uma vez que o barulho diminui se os alunos estiverem acostumados a se organizar em equipes.

Por meio do diálogo, com trocas de componentes das equipes e, principalmente, enfatizando a importância das opiniões contrárias para descobertas de estratégias vencedoras, conseguimos resultados positivos. Vale ressaltar que o sucesso não é imediato e o professor deve ter paciência para colher os frutos desse trabalho. Um cuidado metodológico que o professor deve considerar antes de levar os jogos para a sala de aula, é o de estudar previamente cada jogo, o que só é possível jogando. Através da exploração e análise de suas próprias jogadas e da reflexão sobre seus erros e acertos é que o professor terá condições de colocar questões que irão auxiliar seus alunos e ter noção das dificuldades que irão encontrar.

O educador continua indispensável, é ele quem cria as situações e arma os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis aos alunos, e organiza contra-exemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas. Assim, o professor é fundamental em sala de aula, é ele quem dá o “tom” do desafio proposto e deve ser o líder da situação, saber gerenciar o que acontece, tornando o meio o mais favorável possível, desencadeando reflexões e descobertas. É o professor que tem influência decisiva sobre o desenvolvimento do aluno e suas atitudes vão interferir fortemente na relação que ele irá estabelecer com o conhecimento.

## **CONCLUSÃO**

Em concordância com Piaget e Vigotsky pode-se perceber que a criança já chega ao ambiente escolar com uma bagagem de conhecimento prévio que não deve ser ignorado pelo docente.

Considera-se ainda, que a criança deve ser estimulada, sendo que tal estímulo se dá por meio do lúdico, através de jogos, músicas e brincadeiras.

Deste modo, evidencia-se que a utilização do lúdico nos anos iniciais do Ensino Fundamental proporciona situações distintas que tendem a permitir um ensino aprendizagem melhorado e mais eficiente, seguindo as inovações pertinentes e em constante evolução.

Neste âmbito, faz-se preciso provocar oportunidades e criar contextos em que o lúdico possa mostrar sua utilidade aos alunos, permitindo que estes ampliem suas noções e suas habilidades de pensamento, de modo a descobrirem o conhecimento brincando.

## Referências

ANJOS, Silmara Helena dos. Lúdico e Aprendizagem no Ensino da Matemática. 2015. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/ludico-e-aprendizagem-no-ensino-da-matematica>.

ANTUNES. Celso. **Jogos para estimulação das inteligências múltiplas**. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BORIN, Julia. **Jogos e resolução de problemas: uma estratégia para as aulas de matemática**. 4. ed. São Paulo: IME-USP, 2002.

Brasil. [Referencial curricular nacional para a educação infantil](#). **Formação pessoal e social**. Brasília: MEC, volume 1, 2, 1998

BRIZUELA, Bárbara M – **Desenvolvimento Matemática na Criança: Explorando Notações**/Bárbara M. Brizuela: Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese- Porto Alegre: Artimed, 2006.

CUNHA, Nylse Helena da Silva. **Brinquedo, desafio e descoberta: subsídios para utilização e confecção de brinquedos**. Rio de janeiro: FAE, 1988.

KISHIMOTO. Tizuko Morchila. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. 6. ed



KISHIMOTO, Tizuko Morchila. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São

Paulo: Cortez, 1999. Rio de Janeiro: vozes, 1993.

KISHIMOTO, T. M. (ORG). **O brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchila, **jogos, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchila, **jogos infantis- jogo, a criança e a educação infantil** São Paulo vozes, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchila (org) **o brincar e suas teorias;** São Paulo: pioneira 1998.

MIRANDA, Simão de. **Do fascínio do jogo à alegria do aprender nas séries iniciais.** São Paulo: Papyrus, 2001.

PIAGET, J. & INHELDER, B. **A psicologia da criança.** Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1989.

PCNs. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ministério da Educação Secretaria da Educação Fundamental. 3ª ed. Brasília 2001.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia.** Trd. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

VIGOTSKY, L. S.- **A formação Social da Mente-** São Paulo: Martins Fontes. 1998.

.

VYGOTSKY, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (Orgs.), **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Moraes, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semmyonovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VOLPATO, Gildo: **Jogo, brincadeira e brinquedo.** Florianópolis: Cidade Futura, 2002.

**CAPÍTULO IV - O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA  
DE BRINCAR (EULINA RODRIGUES DO NASCIMENTO MONTEIRO)**

# O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A IMPORTÂNCIA DE BRINCAR

Eulina Rodrigues do Nascimento Monteiro<sup>3</sup>

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Grupo Educacional FAVENI, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

## RESUMO

Esta pesquisa de cunho bibliográfico relata sobre a importância de brincadeiras durante o período escolar e, em especial na Educação Infantil, pois, além de ser divertido, o brincar proporciona diversas coisas boas: estimula a criatividade e a imaginação; e o conhecimento do próprio corpo, a força, a elasticidade, o desempenho físico, o que promove um melhor desenvolvimento motor; favorece o raciocínio, estimula a criatividade e a imaginação; a brincadeira em grupo facilitando o convívio social, ensinando sobre regras. É de fundamental importância evitar cuidados excessivos com as crianças durante as brincadeiras. Pesquisa feita por uma multinacional de produtos de limpeza mostrou que os pais brasileiros, comparados a outros países, como argentinos, franceses e britânicos, são os que dão menos liberdade aos filhos alegam que a preocupação de que a criança se machuque impede que eles permitam essas novas experiências, ainda sobre o lúdico, atividades como pintar, desenhar, inventar histórias, correr e saltar são mais do que uma diversão, elas estimulam a mente e o corpo da criança. O brincar pode vir a possibilitar situações que contribuam com aprendizagens significativas às crianças e, por isso as brincadeiras podem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas a fim de proporcionar um amplo desenvolvimento para as mesmas. A análise dos dados evidenciou que o brincar precisa ser planejado, a fim de atribuir significados importantes para a criança.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Brincar. Lúdico.

## INTRODUÇÃO

A criança é assegurada o acesso a uma boa alimentação, a uma educação de qualidade e a um atendimento médico adequado – direitos defendidos por lei e reconhecidos como primordiais – o brincar também precisa ser visto como um direito essencial ao desenvolvimento infantil. Juridicamente, ele é garantido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) que estabelece em seu artigo 24 “o direito ao repouso e ao lazer”. A Declaração dos Direitos da Criança (1959), em seus artigos 4 e 7, confere aos meninos e meninas o “direito à alimentação, à recreação, à assistência médica” e a “ampla oportunidade de brincar e se divertir”. Em lei mais recente, o Estatuto

---

<sup>3</sup> eulina46m@gmail.com

da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 16, estabelece o direito a “brincar, praticar esportes e divertir-se”.

Os professores têm fundamental importância no sentido de contribuir para a promoção do desenvolvimento da criança, partindo do entendimento que não perpassam apenas pelas questões cognitivas, mas também pelas afetivas e educativas que permitem a criança a desenvolver conhecimentos e habilidades para funcionar em seu meio social, de modo que possam interagir com os demais colegas para sentir as consequências dessa interação.

O presente trabalho apresenta como objetivo principal o esclarecimento com relação à importância das brincadeiras e do ato de brincar, propriamente dito, no trabalho com as crianças da Educação Infantil, demonstrando que as atividades lúdicas mostram-se com fatores de grande relevância para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem.

Muito se tem discutido a respeito desta temática, o que permite refletir sobre a real importância de diferentes metodologias utilizando – se de brincadeiras no processo de aprender e ensinar.

Independentemente da época a ser observada, ou mesmo a cultura ou ainda a classe social dos envolvidos, o ato de brincar permeia a infância, já que, por meio das brincadeiras as crianças podem vivenciar fantasias, onde a realidade pode se fundir ao faz-de-conta estimulando a imaginação o desenvolvimento.

Por meio da ludicidade e das brincadeiras, as crianças amadurecem suas capacidades relativas à socialização devido à interação e experimentação, além de expandirem outras capacidades de grande valor como a atenção, a capacidade de imitação, a memorização e a imaginação.

## **DESENVOLVIMENTO**

Quando se pensar na infância, a educação requer muito esforço e muita atenção. Esta é uma fase do desenvolvimento da criança que ela necessita conviver em ambientes que lhes permita a manipulação de objetos como brinquedos, além de promover a interação com outras crianças, dar condições

para o aprendizado e valorizar o brincar como uma forma de comunicação de grande importância.

Percebe-se, portanto, que a criança já chega ao ambiente escolar com certa bagagem lúdica e de aprendizagem trazida do convívio familiar, como apresentado por Coppetti (2021):

Aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida, é fácil concluir que o aprendizado da criança começa muito antes de ela frequentar a escola. Todas as situações de aprendizado que são interpretadas pelas crianças na escola já têm uma história prévia, isto é, a criança já se deparou com algo relacionado do qual pode retirar experiências. (COPPETTI, 2021, p.1)

Mussi (2021) acrescenta, assim, a importância da atuação do professor como o profissional capaz de se envolver nas atividades, estimulando as crianças a buscarem a concretização dos objetivos propostos, conforme destaca abaixo:

É necessário priorizar ações de aproximação, de interação, de descobertas, de diálogos, de motivação, de traçar metas juntos, de mostrar-se tolerante e compreensivo, pois tolerância e compreensão terão como resposta o não medo do erro e a confiança na busca por acertos. A valorização do ponto positivo de cada um fortalece o grupo e leva à atrofia dos pontos negativos. Através da afetividade se tem um ambiente de harmonia onde haverá prazer na construção do conhecimento e confiança na busca de resultados. (MUSSI, 2021, p.1)

Deste modo, a ludicidade auxilia de forma significativa no processo de aprendizagem, já que estimula a construção de reflexões, desenvolve a autonomia e a criatividade. E devido a isso, fez-se necessário a escolha desse tema, como também, o interesse em desenvolver uma melhor compreensão com relação ao conceito de Educação Infantil, destacando tal etapa como sendo um momento privilegiado da aprendizagem, no qual se pode aprender brincando e se divertindo.

A nova BNCC, trabalha a concepção brincar na educação infantil. O tema tem como eixo central o brincar como abordagem de experiências para o desenvolvimento na educação infantil. A linha da análise está voltada em demonstrar que brincar é um processo natural do ser humano e pode, ao mesmo tempo, enriquecer ou contribuir na formação humana integral da criança, pois através do brincar, as crianças se socializam, interagem e

favorece a ampliação cognitiva, afetivo social e físico da criança. A BNCC estabelece dez competências gerais que as crianças e os alunos devem desenvolver ao longo de etapas da educação básica e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. O brincar na BNCC, é combinado como direito basal e recurso de incremento da criança. Nos díspares campos de conhecimentos, o brincar surge como abordagem vivencial a ser trabalhada de forma intencional e organizada pelo professor, já que a brincadeira é intercessora de aprendizagens significativas na educação infantil.

O jogo de “faz de conta”, como destaca Madalena Freire (1994) em seu livro “A paixão de conhecer o mundo”, é a partir de ações como, brincar, desenhar, jogar que a criança desenvolve a capacidade de representar, de simbolizar, e assim vai se apropriando da realidade e assimilando a realidade externa (adulta) à sua realidade interna.

Para Rnei, Brasil, (1998), “brincar é umas das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia”.

PIAGET (1971) corrobora ao acrescentar que, ao brincar, a criança cria condições para assimilar o mundo ao seu redor de uma maneira pessoal e particular, sem apresentar compromisso algum com a realidade, isto porque a interação entre ela própria e o objetivo da brincadeira independe da natureza que apresentam os objetos, mas sim da função que a própria criança atribui ao objeto. Assim, o ato de brincar mostra-se como uma importante fase para o desenvolvimento da inteligência da criança, na qual o domínio da assimilação ganha destaque em relação à acomodação, apresentando a função de consolidação de experiências passadas.

Segundo Vigotsky,

Brincar é coisa séria, também, por que na brincadeira não há trapaça, há sinceridade engajamento voluntário e doação. Brincando nos reequilibramos, reciclamos nossas emoções e nossa necessidade de conhecer e reinventar. E tudo isso desenvolvendo atenção, concentração e muitas habilidades. É brincando que a criança mergulha na vida, sentindo-a na dimensão de possibilidades. No espaço criado pelo brincar nessa aparente fantasia, acontece a expressão de uma realidade interior que pode estar bloqueada pela necessidade de ajustamento às expectativas sociais e familiares (VIGOTSKY, 1994, p. 67).

O ato de brincar mostra-se como uma prática capaz de ajudar a criança no desenvolvimento de sua linguagem escrita, além de melhorar a fala, a sua capacidade de interação, de socialização e tudo isso de maneira natural e espontânea. Além disso, os recursos lúdicos também podem facilitar o trabalho com números, com letras e ajudar a conhecer palavras. Neste contexto, o bingo mostra-se como um importante exemplo de recurso que pode ser utilizado tanto com letras como com números, de modo a levar de forma mais simples e atrativa o conhecimento de números, letras e de palavras até as crianças.

Para Hutim: (2010, p.3 e 4).

O brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e autonomia da criança, na qual ela expressa o seu sentimento com a brincadeira. Nos jogos e brincadeiras as crianças desenvolvem a coordenação, a atenção, a imitação, espera sua vez, imaginação e a memória, o seu jeito de brincar reflete na sua forma de pensar e sentir.

Assim, durante a infância, junto ao convívio familiar, que começam a ocorrer as interações da criança como o meio em que ela vive, é o início de seu contato com o mundo e a sociedade, fato que determina uma significativa aprendizagem. ocorrendo uma aprendizagem significativa. Deste modo, ao pensar em infância se pensa em brincadeiras, já que esta é a fase em que o indivíduo aprende brincando e interagindo de forma lúdica.

Nesta fase, na Educação Infantil, as crianças tendem a desenvolver e descobrir valores, costumes e sentimentos, desenvolvem a autonomia, começam a constituir sua identidade e organizar as formas de interação com adultos e outras crianças. Neste momento é também destacada uma parte imprescindível do desenvolvimento infantil, já que o brincar também faz com que a criança seja capaz de criar conceitos, formulem ideias como formas de construir e reinventar saberes.

Destaca-se também a questão cultural que envolve brinquedos, jogos e brincadeiras:

Alguns brinquedos, jogos e brincadeiras tradicionais tem origens surpreendentes, tanto dos povos que deram origem à nossa civilização (o índio, o branco, o negro), como do longínquo Oriente. Num mundo cada vez mais urbanizado, industrializado e informatizado, a tendência é que muitas das brincadeiras tradicionais

percam espaço nas preferências infantis. Mesmo assim, jogos e brinquedos como a peteca, a amarelinha, a ciranda, a pipa e a cama de gato têm um valor cultural inestimável, e o lugar dessas brincadeiras já está garantido no folclore. (COPPETTI, 2021, p.1)

Para Vygotsky (1998, p. 122), é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo. É necessário entendermos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como uma forma de atividade.

Alguns contextos escolares infantis nem sempre oportunizam o brincar de forma adequada, pois alguns fatores impedem que isso aconteça. Fatores esses abordados através do lúdico fazendo com que o professor obtenha informações valiosíssimas sobre seus alunos além de estimulá-los na criatividade, autonomia, interação com seus pares, na construção do raciocínio lógico matemático, nas representações de mundo e de emoções, ajudando assim na compreensão e desenvolvimento do universo infantil.

Segundo ANTUNES (2000), as brincadeiras constituem extraordinário instrumento de motivação, uma vez transformam o conhecimento a ser assimilado em um recurso de ludicidade e em sã competitividade. Nos fala ainda, que professores erram ao ensinar seus alunos, pois não os ensinam a ouvir, a concentrar-se, a exporem com objetividade suas ideias. Destaca ainda, que os jogos lúdicos, se praticados ocasionalmente ou em desacordo, representam apenas inocentes e inconsequentes momentos de alegria.

Para Vigotsky (1984, apud WAJSKOP, 2007), é na brincadeira que a criança consegue vencer seus limites e passa a vivenciar experiências que vão além de sua idade e realidade, fazendo com que ela desenvolva sua consciência. Dessa forma, é na brincadeira que se pode propor à criança desafios e questões que a façam refletir, propor soluções e resolver problemas. Brincando, elas podem desenvolver sua imaginação, além de criar e respeitar regras de organização e convivência, que serão, no futuro, utilizadas para a compreensão da realidade. A brincadeira permite também o desenvolvimento do autoconhecimento, elevando a autoestima, propiciando o desenvolvimento físico-motor, bem como o do raciocínio e o da inteligência.

Várias são as razões para brincar, pois é extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo e social da criança. É brincando



que a criança expressa vontades e desejos construídos ao longo de sua vida, e quanto mais oportunidades a criança tiver de brincar mais fácil será o seu desenvolvimento. Segundo Carneiro e Dodge (2007, pág. 59), "... o movimento é, sobretudo para criança pequena, uma forma de expressão e mostra a relação existente entre ação, pensamento e linguagem". A criança consegue lidar com situações novas e inesperadas, e age de maneira independente, e consegue enxergar e entender o mundo fora do seu cotidiano.

Em relação aos benefícios do brincar, podemos dizer que estão ligados ao desenvolvimento infantil. Tanto o brincar pelo brincar, quanto o brincar dirigido, fazem bem à criança e ao seu desenvolvimento em todos os aspectos. São inúmeros os benefícios causados pelo brincar, sendo eles alguns aqui citados, deixa as crianças mais felizes e alegres, bem como as diverte, desenvolve habilidades físicas, ensina a respeitar as regras, ajuda na socialização, no aprendizado, na criatividade, na relação com o próximo.

## **CONCLUSÃO**

Trabalhar de forma lúdica é fundamental na vida escolar das crianças, permite imaginar, criar, sorrir e viver cada momento, intensamente, desde os primeiros anos de vida até a terceira idade. A ludicidade é elemento capaz de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem torna-se relevante, pois discute o que tange as formas de aprender e de ensinar, mas aprender com sentido de vivenciar, de construir, de interagir com o objeto a ser aprendido. Sendo assim, percebe-se que a sensibilidade do professor é essencial para impulsionar a aprendizagem de maneira significativa.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, N. P. Educação Lúdica: Técnicas e Jogos. São Paulo: Loyola, 1998.

ANTUNES, Celso. Manual de Técnicas de Dinâmicas de Grupo. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARROS, A. J. S; LEHFELD, N. A. S. Fundamentos de metodologia: um guia para a iniciação científica. 2. ed. São Paulo: Makron, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC Versão Final. Brasília, DF, 2017.

CARNEIRO, Maria Ângela Barbato e DODGE, Janine J. A descoberta do brincar. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2007.

COPPETTI, Daiane Caroline Campagnolo. A Importância de Brincadeiras e Jogos no Contexto da Educação Infantil. Revista Científica ISCI. Ago. 2021. Disponível em: <http://isciweb.com.br/revista/39-numero-3-2021/2556-a-importancia-de-brincadeiras-e-jogos-no-contexto-da-educacao-infantil>. Acesso: ago. 2021.

HUTIM, Marciley Maria. Ensino numa perspectiva lúdica a partir dos jogos e das brincadeiras na educação infantil. Site: <http://www.google.com.br/search?q=ensinar+numa+perspectiva+lúdica+a+partir+dos+jogos+e+das+brincadeiras+na+educaç+ão+infantil+-+marciley+hutim.pdf&oq=ensinar+numa+perspectiva+lúdica+a+partir+dos+jogos+e+das+brincadeiras+na+educação+infantil+-+marciley+hutim.pdf&aq s=chrome..69i57.1280j0j9&client=ms-android-omlge&sourceid=chrome-mobile&ie .pdf>. Acesso: 15/08/2021

MUSSI, Luzinete da Silva. Afetividade no Processo Pedagógico. Revista Científica ISCI. Maio. 2021. Disponível em: <http://isciweb.com.br/revista/38-numero-2-2021/2394-afetividade-no-processo-pedagogico>. Acesso: ago. 2021.

PIAGET, Jean. A Formação do Simbologia na Criança. Rio De Janeiro: Zahar, 1975.

SANTOS, Jossiane Soares. O lúdico na educação infantil. Disponível, 2012. <http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/ludico.pdf>. Acesso: 18/08/2021.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

**CAPÍTULO IV - UTILIZAÇÃO DE RPGS EDUCATIVOS ON-LINE NO  
DESENVOLVIMENTO DE CONTEÚDOS MULTIDISCIPLINARES (LÉO  
RICARDO MUSSI; MARCIA REGINA ROCHA)**

# UTILIZAÇÃO DE RPGS EDUCATIVOS ON-LINE NO DESENVOLVIMENTO DE CONTEÚDOS MULTIDISCIPLINARES

Léo Ricardo Mussi<sup>4</sup>  
Marcia Regina Rocha<sup>5</sup>

## Introdução

Há tempos buscam-se maneiras de motivar os alunos em seu processo de aprendizagem, e para tal, faz-se uso dos mais diversos tipos de recursos, como músicas, filmes, revistas, experimentos... No entanto, tais práticas não retiram a linearidade das atividades, fazendo com que de maneira geral, os estudantes precisem fazer sempre a mesma tarefa, ao mesmo tempo.

Mesmo dentro da gamificação (utilização de jogos de maneira educativa) costuma ser penoso encontrar uma atividade que gere uma resposta positiva de todo o quadro de alunos, ou que possa ser facilmente adaptada aos seus interesses.

Desse modo, é importante ao docente buscar instrumentos pedagógicos que abranjam adequadamente a particularidade dos grupos de alunos trabalhados, de forma a embarca-los em um processo que de fato atinja suas condições de aprendizagem. Isso, ainda, baseando-se nos parâmetros curriculares nacionais (PCN) que ditam que a educação deve estar pautada na interdisciplinaridade e na contextualização.

## Contexto de aplicação

No cerne da interdisciplinaridade, surge em destaque o Role Playng Game (RPG) como forma de ferramenta pedagógica que consegue abraçar adequadamente os anseios dos alunos no que tange a motivação e dos

---

<sup>4</sup> Advogado e Psicanalista. Pós-Graduado em Docência do Ensino Superior e em Psicologia Clínica. Mestrando em Educação E-mail: leoricardobr@gmail.com

<sup>5</sup> Mestranda em Educação.

professores no que se refere a um ensino poli disciplinar. Amaral (2008) investigou este recurso, enquanto focou no ensino de matemática, física, história e temas transversais, à luz da teoria histórico-cultural (Vygotsky) sobre a aquisição e construção de conhecimentos.

Vale ressaltar a importância do fortalecimento dos vínculos bem como a exaltação dos valores humanos, como menciona Esclarín (2006, p. 128-129):

[...] evidente que, se quisermos colher determinados valores, devemos semeá-los e cultivá-los na prática. [...] A ênfase educativa, portanto, não pode ser colocada simplesmente em educar para, mas em educar em: educar em e para a participação, em e para a cooperação, em e para a convivência, em e para a democracia. As escolas devem ser concebidas e estruturadas como lugares de encontro na diversidade de gênero, de oportunidades, de raças, de culturas.

Dessa maneira, o Role Playng Game, trata-se de um jogo interativo-colaborativo onde os jogadores interpretam papéis de personagens inseridos em uma história (aventura) elaborada pelo narrador e que será construída ou resolvida de forma colaborativa. Durante essa narrativa, os jogadores enfrentarão diversas situações-problemas que precisarão solucionar coletivamente, sem fugir de algumas poucas regras estipuladas pelo jogo.

Encarna-se mais fortemente as aplicações pedagógicas, quando nestas referidas situações-problemas, aplicam-se conceitos disciplinares, como a necessidade de utilização das ciências ou de conhecimentos históricos/geográficos para suas resoluções, podendo os jogadores se beneficiarem grandemente de conhecimentos previamente adquiridos em sala, ou até mesmo aprendidos durante as sessões do jogo.

Propõe-se, dessa forma, a aplicação de um RPG on-line interativo e cooperativo para os alunos durante as aulas à distância no período de pandemia. Através dessa prática, poderá ser analisado o aspecto inovador do uso adequado do Role Playing em sala de aula, no estímulo e incentivo dos estudantes.

Para facilitar a realização do projeto, serão usadas as seguintes ferramentas digitais (TICs):

- Roll20 (disponível em roll20.net): onde ocorrerá de fato o RPG, com rolagem de dados e movimentação de personagens podendo ser visualizada por todos os participantes;

- Google Meet: por meio do qual haverá a comunicação dos jogadores e do narrador.

### **Contexto de ensino**

Tal projeto será aplicado aos alunos do nono ano do ensino fundamental, ainda durante o segundo semestre de 2021. Participarão dessa atividade 30 alunos, divididos em grupos de 3 a 4 estudantes, a serem tutorados cada grupo por um estudante de ensino médio já familiarizado com a didática, e adequadamente instruído pelo professor.

A história a ser narrada para esses alunos será a “Aventura Pronta Colonizadores do Brasil” disponível gratuitamente através do projeto “RPG na Escola”. A referida aventura usa como plano de fundo o período histórico da colonização do Brasil, inserindo os alunos na narrativa como um grupo de portugueses colonizadores e apresentando os desafios da época através das disciplinas de história e geografia. Abrangem-se também as disciplinas de língua portuguesa, matemática e física.

Abrangendo a disciplina de história apresentam-se as dificuldades e ações dos colonizadores de nosso país, e os dilemas (nem sempre éticos) vividos por estes.

Na disciplina de geografia, serão trabalhadas noções de cartografia, além de relevo e alterações geográficas produzidas pelo homem ao longo do tempo.

Para língua portuguesa poderemos observar a evolução da linguagem, bem como as diversas fases da ortografia brasileira e as formas de tratamento entre as pessoas.

Na matemática, são apresentados problemas que dependem de cálculos de porcentagem, unidades de medida e escalas, além das operações fundamentais.

Para a física, ocorrerão na aventura situações-problemas que exigem conhecimento de cálculo de distância percorrida e velocidade média.

A atividade apenas será possível por meio dos recursos digitais que serão utilizados em sua aplicação, sendo estes fundamentais para sua aplicação à distância durante o período de aulas on-line.

O roll20, ferramenta on-line a ser utilizada para a narrativa, permite que os jogadores montem seus personagens em um tabuleiro digital, além de visualizarem com exatidão as situações e cenários elaborados pelo narrador e essenciais para o desenvolvimento da aventura.

Também ocorre por essa ferramenta a movimentação em campo desses personagens, anotações de inventários (o que carregam) recursos que possuem, habilidades, traços de personalidade e lore (contextos históricos inerentes a cada personagem e elaborados pelo próprio jogador que o controla).

A comunicação ocorrerá por meio do google meet, preferencialmente com uso conjunto de voz e vídeo, onde o narrador apresentará a história aos jogadores, que por sua vez irão conduzi-la sendo total responsáveis pela tomada de decisões, enfrentamento dos dilemas éticos apresentados e resolução de conflitos e problemas introduzidos no ambiente fantasioso da aventura.

A atividade deverá ser distribuída em três aulas semanais de duas horas cada, somando o total de seis hora aula. Em cada aula, será apresentada uma cena, uma espécie de capítulo da aventura dividida em três atos. Após a finalização da atividade, será disponibilizada uma quarta aula para debate das situações narradas e dos conteúdos acadêmicos teóricos presentes na aventura.

Na primeira cena, os jogadores deverão reconhecer e explorar a vila em que se encontram, além de realizar reuniões diplomáticas para recebimento de terras e calcular tempos de viagem através da análise de mapas.

Na segunda cena, os jogadores precisarão gerenciar uma expedição, organizando todos os recursos como contratação de pessoal, compra de equipamentos, provisões e etc. Além disso conhecerão obstáculos naturais

comuns durante a colonização, e também serão apresentados às relações entre colonizadores e povos indígenas, bem como seus embates e dilemas.

Na terceira e última cena se dá o desdobramento final da história, bem como o enfoque dos valores e dilemas éticos da colonização do Brasil, principalmente no que tange as relações majoritariamente violentas com os povos indígenas locais.

As avaliações se darão principalmente pela observação dos debates que devem ocorrer na quarta aula, analisando-se principalmente a participação e esforço dos alunos na resolução dos problemas apresentados durante a atividade.

Nessa aula também os alunos deverão trazer relatórios elaborados a partir da atividade, intitulados ludicamente de “diários de viagem”, onde devem ter inserido com o máximo de detalhes possível as experiências vivenciadas por seus personagens durante a aventura, suas descobertas e as explicações disciplinares ou científicas para os desafios que enfrentaram.

Além disso, pela característica digital da atividade, o professor poderá facilmente acompanhar de perto os grupos de alunos durante a aplicação da aventura no decorrer das três primeiras aulas, analisando seus esforços e interações, podendo contar também com relatórios de participação elaborados pelos alunos mais velhos que atuaram como narradores (tutores), sejam esses relatórios escritos ou verbais.

### **O motivo da escolha da atividade (RPG) e de sua aplicação on-line**

O mais importante a ser ressaltado nesse ponto é a dificuldade de oferecer dinâmicas integradoras em aulas on-line, onde se torna mais difícil ainda manter ativa a atenção acadêmica e a participação dos alunos. Ressalta-se que como anteriormente mencionado, a aplicação da referida gamificação só se torna possível devido as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) utilizadas para aplicação da narrativa e comunicação dos participantes (nesse caso, Roll20 e Google Meet).

Por esse motivo, o fato de apresentar uma atividade tão chamativa, intrigante e divertida como o RPG cooperativo pode trazer frutos excelentes ao



estimular o interesse de participação dos alunos. Ademais, a divisão da turma em grupos de 3 a 4 integrantes a serem tutorados por alunos mais velhos, ajuda diretamente a tornar a atividade mais dinâmica, aumentando diretamente a qualidade dos resultados produzidos.

Tem se notado com base na observação e pesquisas que, conforme apontam PEREIRA (2003), ROCHA (2006), RODRIGUES (2006) e AMARAL (2008), a utilização do RPG estimula as relações sociais saudáveis e positivas, a pesquisa e a imaginação, além de ricamente gerar vivências e interações sobre ética, sejam inclusas na aventura ou na relação entre jogadores.

O referido jogo, ao ser inserido na proposta educacional ricamente incentiva a coesão narrativa e o aprimoramento da oratória dos participantes, principalmente pela importância do raciocínio e da fala nas atividades, como salientam MARCATTO (1996) e Pavão (2000).

Vale acentuar a essencialidade da cooperação exigida naturalmente entre os jogadores (e não forçada pelo tutor), visto que esse é um elemento essencial do jogo para que os participantes possam alcançar o sucesso nas aventuras propostas, o que por si só melhora de forma significativa as relações sociais entre os próprios estudantes no ambiente escolar, conforme MARCATTO (1996), PAVÃO (2000), RIYIS (2004) e RODRIGUES (2004).

Ademais, como RIYIS (2004) salienta, em jogos de role playing, por atuarem no campo da imaginação, mas simularem uma realidade através da fantasia, se torna fácil apresentar desafios que trabalhem a multidisciplinidade, visto que a própria vida é multidisciplinar.

Também uma das características mais importantes do RPG é sua ludicidade. Sendo que é através da mente (e com o auxílio das tecnologias) que os jogadores viajam através das eras e das histórias. Tal ludicidade enriquece a possibilidade de contribuição para o processo formativo dos alunos, e vai de encontro às ideias de que a escola deve não apenas se preocupar com os conteúdos e competências apresentadas, mas também (e principalmente) com o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

## **Conclusão**

A atividade proposta tange a utilização de tecnologias da informação para a introdução de uma aventura de RPG a ser aplicada aos alunos, visando a inclusão da interdisciplinaridade e a atuação fortemente lúdica desse tipo de jogo, que permite aos participantes liberdade e desafios na medida ideal para manterem o interesse e a cooperação durante o projeto.

A ferramenta motiva os estudantes a apreenderem ou reverem conceitos acadêmicos, estimula as relações de cooperação, convivência e respeito, além de manter elevado o nível de atenção durante a realização das atividades, e também um significativo esforço e ativa participação por parte dos alunos.

Ademais, o RPG ajuda os estudantes a ampliarem seus pontos de vista, que são tratados de forma tão linear pela educação tradicional. O estímulo da criatividade e a melhora das relações sociais permite a ampliação do interesse pelos conteúdos teóricos bem como suas aplicações práticas, além de melhorar exponencialmente a fixação destes conhecimentos.

## **REFERÊNCIAS:**

AMARAL, R. Aventura Pronta Colonizadores do Brasil. RPG na Escola. Recife, 2009. Disponível em: <https://rpgnaescola.com.br/data/documents/Aventura-Colonizadores-do-Brasil.pdf>

AMARAL, R. Uso do RPG pedagógico para o ensino de Física. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências). Universidade Federal Rural de Pernambuco. Recife: UFRPE, 2008. 226p.

ESCLARÍN, Antônio P. Educar para humanizar. São Paulo: Paulinas, 2006.

MARCATTO, A. Saindo do quadro – uma metodologia lúdica e participativa baseada no role playing game. 2. ed. São Paulo: A. Marcatto, 1996. 184p.

OLIVEIRA, M. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1998. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).

PAVÃO, A. A aventura da leitura e da escrita entre mestres de roleplaying game. 2. ed. São Paulo: Devir, 2000. 231p.

PEREIRA, C. Construção de personagem & aquisição de linguagem: o desafio do RPG no INES. Dissertação (Mestrado em Design). Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 2003.

RIYIS, M. Simples – sistema inicial para mestres-professores lecionarem através de uma estratégia motivadora. São Paulo: Ed. do Autor, 2004. 87p.

ROCHA, M. RPG: jogo e conhecimento. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba: UNIMEP, 2006. 144p.

RODRIGUES, S. Roleplaying game e a pedagogia da imaginação no Brasil. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. 207p.



**ISBN 978-65-87333-11-3**