

## COLÉGIO PEDRO II

Pró-reitora de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura  
Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

Mariana da Costa Paixão

**Práticas artísticas e Jogos cooperativos na escola:**  
parcerias em busca do afeto no processo de aprendizagem

Rio de Janeiro  
2021



Mariana da Costa Paixão

**Práticas artísticas e Jogos cooperativos na escola:**  
parcerias em busca do afeto no processo de aprendizagem

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antonio Santoro Salvador.

Rio de Janeiro  
2021

**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**  
**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**  
**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

<p>P149 Paixão, Mariana da Costa Práticas artísticas e jogos cooperativos na escola: parcerias em busca do afeto no processo de aprendizagem / Mariana da Costa Paixão. Rio de Janeiro, 2021.</p> <p style="text-align: center;">113 f.</p> <p>Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Orientador: Marco Antônio Santoro Salvador.</p> <p>1. Artes visuais – Estudo e ensino. 2. Jogos em grupo. 3. Cooperação. 4. Aprendizagem educacional. I. Salvador, Marco Antônio Santoro. II. Colégio Pedro II. III. Título.</p> <p style="text-align: center;">CDD: 707</p>
---

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves da Silva. CRB-7: 5692.

Mariana da Costa Paixão

**Práticas artísticas e Jogos cooperativos na escola:  
parcerias em busca do afeto no processo de aprendizagem**

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Práticas de Educação Básica, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Práticas de Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antonio Santoro Salvador.

Aprovado em: 24/05/2021.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Marco Antonio Santoro Salvador (Orientador)

Colégio Pedro II, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica.

---

Prof. Dra. Aline Viégas Vianna

Colégio Pedro II, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica.

---

Prof. Dra. Ana Valéria de Figueiredo da Costa

Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Programa de Pós-graduação em Artes (PPGARTES).

Rio de Janeiro

2021

*Para Solange Costa da Paixão (mãe) e Armando de  
Araújo Costa (avô) que, não estão mais entre nós, mas em cada  
passo que dou me fortalecem, acolhem e motivam.  
Com o coração repleto de saudades, agradeço o amor  
que recebi, carrego e transbordo até os dias de hoje.*

*A vocês, dedico tudo o que sou. Gratidão.*

## AGRADECIMENTOS

Não posso deixar de agradecer as pessoas que estiveram comigo ao longo desses anos que vivenciei no programa de mestrado. O trajeto é desafiador e por esse motivo acredito que sozinho, não voamos alto. É preciso de apoio, abraço, ouvido, acolhimento e incentivo. Sou grata pela rede de apoio que recebi. Não seria capaz de chegar até aqui sem vocês.

Sou grata a Deus, que divinamente me permite acordar todos os dias, me fortalecendo, abençoando e me ensinando a compreender, respeitar e a superar os meus limites.

Ao meu orientador, Marco Santoro, que me acolheu, motivou e acreditou no meu potencial ao longo dessa jornada. Marco me apresentou um universo escolar mais afetivo e lúdico, me ensinando a grandeza de um olhar atencioso e humilde. Gratidão por ter um orientador que admiro, respeito e que é fundamental para o resultado de toda esta pesquisa. Sua serenidade, inteligência, gentileza e sensibilidade me motivam a buscar diariamente o melhor em mim e em meus estudantes.

Agradeço a UERJ que, por meio da Especialização em Ensino da Arte, me proporcionou ser aluna de duas pessoas magníficas, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Valéria de Figueiredo e Prof. Dr. Aldo Victorio. Gratidão por acreditarem em mim e por serem referências de professores, humanos e pesquisadores em minha vida. Ana, esse mestrado não seria possível sem a confiança que sempre depositou em mim. Obrigada por me fazer acreditar que seria capaz de transformar a minha prática docente em pesquisa científica.

Agradeço às minhas tias Alcione, Kátia e Selma, que leram os meus textos, ouviram meus desabafos e vibraram por cada conquista. À minha amiga-irmã Kátia Maria da Silva Nunes Silva, que desde a graduação vem sendo uma aliada da vida e das práticas em sala de aula. Ao meu pai, Alcidezio, que faleceu em meio a esta pesquisa e que me ensinou a lutar com força e perseverança até o último dia. Ao meu irmão Arthur, que me ensina a ser uma pessoa mais calma e paciente. Aos cadernos de receita da minha falecida avó Eloisa, que me permitiram resgatar sabores e memórias, me dando afeto por meio de aromas. À minha turma do mestrado, que deixou essa jornada mais leve, divertida e acolhedora.

Aos meus estudantes que conseguem iluminar até os dias mais escuros. Por eles, a minha sede de conhecimento nunca é sanada. Gratidão por me ensinarem a ser uma profissional melhor a cada ano que se passa. À minha terapeuta, Maria da Penha, que me ensina a criar conexões, a organizar minhas ideias e a desvendar minhas inquietudes. Gratidão aos meus colegas de turma deste mestrado profissional que, com muito acolhimento e carinho, foram os

responsáveis pelas risadas mais calorosas e as mensagens mais motivadoras ao longo destes anos de pós-graduação.



Fonte: <https://www.inesc.org.br/educacao-publica-numa-democracia-moribunda/>

## RESUMO

PAIXÃO, Mariana da Costa. **Práticas artísticas e Jogos cooperativos na escola: parcerias em busca do afeto no processo de aprendizagem.** 2021. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, Rio de Janeiro, 2021.

O tema desta pesquisa refere-se ao estudo, análise e a implantação de jogos cooperativos como conteúdo de suporte para a disciplina de Artes Visuais, com o objetivo de estimular os vínculos afetivos no processo de aprendizagem. Para tanto, propõe-se que os jogos cooperativos estimulem o fazer artístico nos alunos do Ensino Médio. Os objetivos específicos desta pesquisa se configuram em: compreender as possibilidades pedagógicas do estímulo à afetividade para o desenvolvimento das relações interpessoais; criar condições de aplicabilidade no cotidiano das aprendizagens; elaborar e orientar a aplicação dos Jogos Cooperativos nas turmas de Ensino Médio, que motivem a prática artística coletiva; organizar métodos de aplicação de superação das dificuldades na produção dos trabalhos artísticos a partir dos jogos. Este estudo se justifica por entender a necessidade de propor práticas artísticas que permitam aos alunos experimentar diversas formas de expressão de suas potencialidades na escola. A hipótese do estudo ratifica que a cooperação nos jogos e nas relações, que se estabelecem na escola, possibilita a construção de vínculos afetivos entre os estudantes na construção coletiva dos trabalhos artísticos e, conseqüentemente, a sua evolução qualitativa. Trata-se de uma pesquisa-ação, que será desenvolvida por meio da técnica do grupo focal. O público-alvo consiste no coletivo de professores de Artes Visuais, que lecionam para alunos do Ensino Médio na rede pública de ensino. O produto educacional compõe um caderno digital, para uso dos professores de Artes, contendo jogos cooperativos com conteúdos artísticos e orientações de aplicabilidade pedagógica. Tais jogos possibilitam a promoção do afeto e do senso de coletividade em busca da construção de conhecimentos contextualizados com as suas realidades sociais no processo do fazer artístico.

**Palavras-chave:** Artes Visuais; Fazer Artístico; Afetividade; Ensino Médio; Jogos Cooperativos.

## ABSTRACT

PAIXÃO, Mariana da Costa. **Artistic practices and cooperative games at school: partnerships in search of affection in the learning process**. 2021. 117 f. Dissertation [Master Degree]. Postgraduate Program in Basic Education Practices, Rio de Janeiro, 2021.

The theme of this research refers to the study, analysis and the implementation of cooperative games as support content for the subject of Visual Arts, with the objective of stimulating the affective bond in the learning process. For this purpose, it is proposed that cooperative games stimulate the artistic doing in High School students. The specific objectives of this study are set as: understanding the pedagogical possibilities of the stimulus to affectivity for the development of interpersonal relationships; creating application conditions in everyday learning; elaborating and orienting the application of Cooperative Games in High School classes that motivate the artistic practice; organizing application methods for the overcoming of difficulties in doing the artistic assignments through games. The present research is justified by the understanding of the need of proposing artistic practices that allow students to try diverse ways of expression of their potentialities at school. The study's hypothesis validates that the cooperation in games and relationships, which are established in school, allows the construction of affective bonds among the students in the collective building of artistic assignments and, consequently, their qualitative evolution. It refers to an action research, which will be developed by the focus group technique. The target audience consists of the collective of Visual Arts teachers who teach High School students in the public-school system. The educational product is composed of a digital notebook, for the use of Art teachers, including cooperative games with artistic contents and orientations for the pedagogical application. These games allow the promotion of affection and a sense of collectivity in search of the construction of knowledge contextualized with their social realities in the process of artistic doing.

**Keywords:** Visual Arts; Artistic doing; Affectivity; High School; Cooperative games.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EM	Ensino Médio
EA	Ensino da Arte
FAEB	Federação de Arte Educação Brasileira
JC	Jogos Cooperativos
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEA	Movimento Escolinhas de Arte

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Ilustração da Abordagem Triangular – Barbosa (2010) .....	26
Figura 2: Competências BNCC .....	33
Figura 3: Capa do Produto Educacional .....	67

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Avaliações dos docentes acerca da duração dos encontros virtuais com o Grupo Focal .....	58
Gráfico 2: Avaliações dos docentes acerca da quantidade de encontros virtuais com o Grupo Focal .....	58
Gráfico 3: Avaliação dos docentes acerca das análises apontadas sobre o caderno pedagógico que surgiram nos encontros com o Grupo Focal .....	59
Gráfico 4: Avaliação dos docentes sobre a exposição das suas opiniões nos encontros virtuais com o GF .....	59
Gráfico 5: Avaliação do docente sobre as discussões que surgiram nos encontros virtuais com o GF .....	60
Gráfico 6: Avaliação dos docentes sobre os encontros virtuais com o Grupo Focal .....	62
Gráfico 7: Avaliação dos docentes acerca da condução das discussões com o Grupo Focal .....	62
Gráfico 8: Avaliação dos docentes acerca da reestruturação do caderno pedagógico ....	63
Gráfico 9: Resposta dos docentes acerca das suas dificuldades em participar dos encontros virtuais .....	63
Gráfico 10: Avaliação dos docentes acerca de cada Jogo Cooperativo que foi analisado durante os encontros virtuais com o Grupo Focal .....	63

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Modificações sugeridas pelos docentes do GF .....	61
Quadro 1: Comentários dos professores acerca dos encontros e do Produto Educativo .....	64

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	14
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2 ENSINO DA ARTE NO BRASIL: QUE TIPO DE CIDADÃO ESTAMOS FORMANDO?</b> .....	22
2.1 LUTA E RESISTÊNCIA: O LONGO CAMINHO PERCORRIDO PELO ENSINO DE ARTE NO BRASIL.....	22
2.2. REFLETINDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS AULAS DE ARTES VISUAIS NO ENSINO MÉDIO .....	277
2.3 PRÁTICAS ARTÍSTICAS COLETIVAS: O TRABALHO COLETIVO E AS INFLUÊNCIAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ADOLESCENTE.....	30
<b>3 QUE O AFETO AFETE E TRANSFORME: A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM</b> .....	36
3.1 A AFETIVIDADE NA ADOLESCÊNCIA: COMO O AFETO PODE COLABORAR PARA A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE AO LONGO DE SUA ADOLESCÊNCIA?.....	399
<b>4 O JOGO NO AMBIENTE ESCOLAR: AFINAL, É POSSÍVEL APRENDER BRINCANDO?</b> .....	42
4.1 OS JOGOS COOPERATIVOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM .....	46
<b>5 METODOLOGIA</b> .....	50
5.1 TÉCNICA PARA COLETA DE DADOS: GRUPO FOCAL.....	53
5.2 ANÁLISE DOS DADOS: ANÁLISE DE CONTEÚDO .....	56
5.2.1 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO .....	57
<b>6 PRODUTO EDUCACIONAL: JOGOS COOPERATIVOS COM CONTEÚDOS ARTÍSTICOS</b> .....	66
6.1 DESPERTANDO OS SENTIDOS HUMANOS.....	68
6.2 PINTURA EM AÇÃO.....	73
6.3 RECRIAR.....	77

6.4 KANDINSKY...ANDO .....	83
6.5 DESENHANDO O TEMPO .....	86
6.6 NÓS-SOS.....	88
6.7 MOVIMENTAÇÃO .....	92
6.8 PERCURSOS .....	94
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>103</b>
APÊNDICE A: ROTEIRO DO GRUPO FOCAL.....	113

## APRESENTAÇÃO

Quando relembro o meu trajeto no espaço escolar, automaticamente, vem à minha memória os momentos de brincadeiras, interações com os meus colegas, jogos, gincanas e diversão. A escola é uma experiência que dividimos em comum com a maioria dos seres humanos e, positivamente ou não, a escola afeta e marca a vida de muitas pessoas.

No ano de 2011, me formei no curso de Artes Visuais-licenciatura, pela Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), na cidade de Duque de Caxias, no estado do Rio de Janeiro. Ao longo da minha graduação, conheci profissionais inspiradores e professores universitários, que dividiam comigo suas vivências de dentro do chão da escola. As leituras de artigos e livros foram fundamentais para me apresentar teóricos e conhecer a História da Arte e da educação no Brasil. Porém, foi na disciplina de “Estágio Supervisionado” que me encontrei profissionalmente.

Antes, aluna do Ensino Básico e, naquele ano, graduanda e estagiária. Tal experiência me apresentou ao ensino público, antes nunca frequentado por mim. Confesso que o que mais me chamou à atenção, foi a cozinha. Os alunos almoçavam na escola. Naquele momento, me dei conta que a escola ocupa boa parte de nossas vidas. E, com isso, pensei: Como esses estudantes se relacionam com os seus pares e professores?

Iniciei minhas observações dentro da escola no primeiro dia do estágio. Conheci a professora de Artes, Diva Amorim, e fiquei admirada ao vê-la se relacionando com os alunos. Ela sabia o nome e o sobrenome de todos e ainda evidenciava em suas aulas, as suas qualidades, motivando e incentivando a interação entre eles. Naquele momento, relembrei meu trajeto enquanto aluna do ensino básico e comecei a exercitar minha memória para resgatar os momentos que vivi. Dentre essas memórias, lembrei: as brincadeiras, jogos, gincanas, castigos e do medo que tinha ao me expressar e errar. Também lembrei os abraços que recebi dos meus colegas e professores, que me acolheram, abraçaram, ouviram e me motivaram a buscar no magistério, um futuro profissional.

Sem perceber, comecei a despertar o interesse pela maneira que a escola poderia afetar as pessoas. O meu tema de pesquisa iniciou no estágio, quando comecei a indagar a professora de Artes Visuais da escola sobre a sua relação com os estudantes. Após a graduação, me especializei em “História da Arte e Arquitetura no Brasil”, pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-Rio). Pesquisei sobre a construção arquitetônica da Igreja Nossa Senhora do Pilar, situada no bairro de Duque de Caxias - RJ. No ano de 2017, me especializei em “Ensino

da Arte” pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), onde pesquisei sobre os autorretratos (*selfies*) digitais, que os adolescentes compartilhavam em suas redes sociais. Essa pesquisa foi realizada com os meus alunos da rede pública de ensino, no CIEP 032 Cora Coralina, situado no bairro Cidade dos Meninos, em Duque de Caxias - RJ.

Sempre me interessei em oferecer um espaço de escuta na sala de aula e a possibilitar uma aula interativa e dinâmica, ampliando o meu olhar enquanto professora e, com isso, buscando leituras que abordassem a importância da afetividade e interação na sala de aula. Enquanto buscava artigos sobre esses temas, me deparei com uma entrevista no *Youtube*<sup>1</sup> sobre o afeto na escola, em que a fala do Prof. Dr. Marco Antonio Santoro Salvador, meu atual orientador, desenvolvia análises sobre o corpo e o movimento na escola<sup>2</sup>. Assim, com o objetivo de aprender a teorizar a minha prática docente e a aprofundar meus conhecimentos, ingressei no Mestrado Profissional em Práticas na Educação Básica, no Colégio Pedro II. Após perceber e compreender a importância da afetividade no espaço escolar, iniciei minha pesquisa acadêmica buscando conciliar minha experiência em sala de aula com os teóricos que dialogavam com minha pesquisa.

---

<sup>1</sup> *YouTube* é uma plataforma de compartilhamento de vídeos.

<sup>2</sup> A entrevista está disponibilizada no link: <https://www.youtube.com/watch?v=TC3RpoTFb1w>. Acesso em: 10 janeiro 2021.

## 1 INTRODUÇÃO

Atuando na prática docente como professora de Artes Visuais, desde o ano de 2011, foi possível observar empiricamente que a prática artística, por vezes, tem sido encarada como um momento desconfortável para alguns alunos. Entretanto, nas atividades coletivas, a construção de diálogos, interações e trocas de experiências foram potencializadas e, com isso, o fazer artístico tornou-se mais prazeroso. Independentemente de tais possibilidades, as práticas artísticas permitem que o aluno vivencie, explore e experimente diversas formas de expressão artística.

Nesse sentido, investir nas relações interpessoais como um instrumento do desenvolvimento da aprendizagem no ensino da Arte é vislumbrar a importância da afetividade na sala de aula, para além do cognitivo. Para Soler (2006a, 2006b), isso pode ser alcançado por meio dos jogos cooperativos, que é uma ferramenta pedagógica cujo objetivo é estimular a participação de todos os jogadores, que ao invés de jogarem uns contra os outros, jogam uns com os outros, desenvolvendo, assim, uma melhor experiência afetiva.

Soler afirma que os participantes jogam para superar desafios, unidos, sem a presença do ato competitivo. Com base nisso, os jogos cooperativos:

são jogos de compartilhar, unir pessoas, despertar a coragem para assumir riscos, geram pouca preocupação com o fracasso ou com o sucesso como fins em si mesmos. Eles reforçam a confiança mútua e todos podem participar autenticamente. Ganhar e perder são apenas referências para o contínuo aperfeiçoamento pessoal e coletivo. (SOLER, 2006a, p.110).

Com o intuito de reunir e desafiar todos os participantes de um grupo, os jogos cooperativos acabam proporcionando um aprendizado coletivo e cooperativo para o trabalho em equipe (SOLER, 2006a, 2006b). Com isso, é esperado que as atitudes individualistas, que excluem os demais, perante um desafio em grupo, tenham uma redução considerável.

Além de possibilitar um diálogo entre o ensino da Arte, a afetividade e os Jogos Cooperativos, esta pesquisa também deseja realçar a importância das práticas artísticas coletivas entre os estudantes do Ensino Médio. Quando um professor assegura a existência de atividades em grupo, ele colabora com a progressão das relações interpessoais, valorizando a afetividade, a cooperação e o respeito mútuo.

Permeados de risos e diversão, os jogos com ações cooperativas prendem a atenção de todos os participantes, que empolgados com as regras do jogo, atingem as metas coletivamente

e não individualmente. Para Soler (2006a), os jogos propõem atividades que buscam diminuir as manifestações de agressividade, estimulando o surgimento de boas atitudes, tais como: “sensibilização, amizade, cooperação e solidariedade, facilitando o encontro com os outros que jogam e os objetivos coletivos predominam sobre os objetivos individuais.” (SOLER, 2006a, p.110)

Os jogos cooperativos possuem “características libertadoras que são muito coerentes com o trabalho em grupo” (SOLER, 2006a, p.110), sendo elas a possibilidade de libertar os participantes da competição, da eliminação, da criação e da agressão física. Com base nessas características, prevemos que esses jogos atuam para o desenvolvimento de certas atitudes, as quais são importantes para o convívio social, tais como: a empatia, a cooperação, a estima e a comunicação.

Com o intuito de expandir as possibilidades de atividades coletivas nas turmas do Ensino Médio, nas aulas de Artes Visuais, essa pesquisa inclui a apresentação de um Produto Educacional, que é um caderno pedagógico digital. Esse material é composto por oito Jogos Cooperativos, com conteúdos artísticos, que foram construídos ao longo desta pesquisa e que poderão ser utilizados por professores de Artes Visuais na busca da construção das relações de afeto com o objetivo da evolução da qualidade do processo de aprendizagem.

Para a criação desses jogos, utilizaremos como base os jogos cooperativos sugeridos pelos autores: Orlick (1990); Janot (1998); Soler (2006a, 2006b); Brotto (2013). Esses jogos foram apresentados para um grupo focal<sup>3</sup> contendo a participação da média de seis professores de Artes Visuais com experiência em docência, com o objetivo de validar os jogos desenvolvidos por esta pesquisa. O produto educacional deseja reafirmar a valorização da afetividade nas práticas artísticas coletivas, buscando nos jogos, com ações cooperativas, um suporte para atingir tal objetivo.

Aprender vai muito além do que armazenar conteúdos. Implica em experimentar, vivenciar, dar função e contextualizar os diferentes conteúdos formais ou não que são apresentados dentro de um contexto escolar e através das inter-relações (sic) humanas. Nesse sentido, podemos apontar o afeto como sendo um dos aspectos de maior importância durante o processo de ensino e de aprendizagem. Por seu intermédio se constrói a possibilidade de estruturar vínculos e de fazer com que o aluno possa desejar aprender e construir seus conhecimentos, de fazer suas conexões e de se sentir capaz de produzir reflexões e saberes.

É importante que os professores redimensionem suas ações e possam incluir neste processo não só a condição de desenvolver a habilidade cognitiva dos alunos, mas também, a social, a motora e a emocional, criando oportunidades para que os alunos vivenciem atividades que favoreçam a solidariedade, a cooperação e o respeito, para

---

<sup>3</sup> O grupo focal é uma técnica utilizada para a coleta de dados em uma pesquisa científica. Iremos aprofundar essa técnica no capítulo de Metodologia.

poder lidar com a frustração, com os seus limites e também com o limite da coletividade.

No processo educacional, possuímos diferentes possibilidades para serem exploradas nesse sentido. Mas, uma em particular pode ser citada como facilitadora e aliada para estruturar vínculos afetivos e auxiliar no processo de construção do conhecimento: são atividades que envolvem jogos e dinâmicas corporais. Essa relevância se dá devido às condições que essas atividades nos proporcionam durante a sua realização. O jogo é capaz de abranger diferentes enfoques sociológicos, educacionais, psicológicos e interdisciplinares. Ele oferece regras, mas cada grupo pode vivenciá-las e interpretá-las de diferentes maneiras favorecendo o crescimento e amadurecimento individual e coletivo podendo assim, trabalhar o sujeito em seus diferentes aspectos negligenciados atualmente na escola e que exercem influências no processo de construção do conhecimento. [...] (SALVADOR, 2007, p.04).

Tradicionalmente, a criança, ao iniciar sua vida escolar, se depara com diversas atividades lúdicas, que possibilitam uma maior interação com os seus colegas de classe. Conforme a criança vai crescendo e avançando nos anos escolares, os jogos e as brincadeiras começam a ser afastados, predominando o desenvolvimento cognitivo sobre outras dimensões, tais como a motora e a afetiva. Em grande parte do trajeto escolar, os brinquedos pedagógicos são substituídos por inúmeros livros e cobranças cognitivas que limitam os adolescentes em pouco desenvolvimento das suas múltiplas inteligências. Dependendo da opção pedagógica da escola, a brincadeira é considerada como a melhor maneira para ensinar diversos conteúdos para a criança, agora, na fase da adolescência, transforma-se em um devaneio para a vida de suposto sucesso que esse estudante busca conquistar.

A ideia de uma inteligência única e geral foi contestada por Howard Gardner *et al* (2010), que em conjunto com uma equipe da Universidade de Harvard defenderam que o “ser humano é dotado de inteligências múltiplas que incluem as dimensões linguísticas, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésico-corporal, naturalista, intrapessoal e interpessoal.” (ANTUNES, 1998, p.13). Com o intuito de contribuir para o desenvolvimento dessas habilidades na escola, os professores podem encontrar nos jogos os estímulos necessários para o desenvolvimento das inteligências múltiplas.

A escola costuma ser um espaço composto por profissionais que, em conjunto, objetivam formar um cidadão que seja capacitado para seguir futuramente a sua vida profissional. O ambiente escolar, tradicionalmente,

mantém o corpo sob controle em seu cotidiano, pois as suas diversas estratégias metodológicas regularmente apontam para o imobilismo, para a construção do conhecimento priorizado no aspecto cognitivo, pouco atento as expressões corporais e os movimentos construídos pelos alunos, que traduzem um conjunto acumulado de conhecimento, cultura, política e história.

A escola enquanto instituição social auxilia na manutenção da hierarquia de poder, reforçando estruturas sociais pouco focadas em mudanças. Nesse sentido, o corpo e

seus movimentos, de certa forma, ameaçam o controle escolar com sua infinidade de expressões e possibilidades, promovendo o descontrole do rígido sistema da escola que geralmente se sustenta pela obediência de diversas regras construídas, por vezes, sem sentido e significado para os alunos e com pouco direito a questionamentos. Nesse sentido, os jovens ainda não são adequados socialmente a essas regras, vivenciam também por intermédio do corpo, relações com o mundo de uma forma mais transparente e autêntica e, neste particular, a sua herança cultural, suas expectativas e seus anseios são traduzidos pela expressão corporal, pelos movimentos, pela sua inquietação na busca da descoberta de sua própria identidade com a sociedade. (SALVADOR, 2007, p.2).

Uma escola comprometida com o futuro dos alunos, na maioria das situações, busca incessantemente um ambiente controlado. Nesse sentido, tal controle se expande para as emoções, o afeto e as interações. O estudante fica limitado à sua cadeira e mesa, levantando-se somente para ir ao banheiro, beber água, lanchar ou para as aulas de Educação Física. Nesses ambientes controlados, as interações entre os alunos, até mesmo fora de sala de aula, costumam acontecer em poucos momentos e, com isso, a possibilidade de estabelecer o afeto na rotina escolar, fica reduzida.

A adolescência é considerada uma fase complexa e de transição ao longo do nosso desenvolvimento humano, na qual enfrentamos distúrbios hormonais, rotina de estudos, a busca pelo curso que definirá o futuro profissional, as incertezas e as cobranças familiares e escolares (ZAGURY, 1996). Destacamos que a afetividade, o acolhimento, a cooperação, a compreensão e as interações se fazem necessários também nessa etapa de amadurecimento.

As instituições escolares valorizam de forma significativa o desenvolvimento cognitivo, porém não podem fazer dessa dimensão a mais importante dentro do ambiente escolar, mas sim abrir espaço para a construção de diversos conhecimentos e troca de saberes. Defendemos que a afetividade é primordial, uma vez que “pretende um ensino-aprendizagem mais produtivo e mais satisfatório, tanto para o professor como para o aluno”. (MAHONEY, A. ; ALMEIDA, L, 2005, p.11)

Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra. Cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação. (GALVÃO, 2008, p.45).

Com o objetivo de estimular o desenvolvimento da afetividade e da cooperação no processo de aprendizagem, destacamos a importância da aplicação dos Jogos Cooperativos na escola que, ludicamente, reforçam a importância do trabalho coletivo. Os Jogos Cooperativos colaboram para a formação de um indivíduo mais sensível, respeitoso e atento às solicitações

dos outros participantes. Introduzir os JC ao longo do fazer artístico é proporcionar por meio do lúdico, uma prática coletiva mais saudável, dinâmica e prazerosa.

A pesquisa a ser desenvolvida terá como objetivo geral o uso dos jogos cooperativos como um suporte pedagógico para o desenvolvimento da afetividade nas aulas práticas da disciplina de Artes Visuais. Os capítulos a seguir irão abordar as práticas artísticas coletivas no Ensino de Artes (EA)<sup>4</sup>, a importância da afetividade no processo de aprendizagem e a utilização dos jogos cooperativos como ferramenta pedagógica nas aulas de artes.

Realizamos no decorrer desta pesquisa, um diálogo entre o Ensino da Arte, os Jogos Cooperativos e a Afetividade. Esse diálogo terá o intuito de analisar a hipótese de que os JC<sup>5</sup> colaboram para o desenvolvimento da afetividade, sendo apresentados aos estudantes por meio de propostas artísticas coletivas.

Embora este estudo não tenha a intenção de aprofundar uma linha histórica sobre o Ensino de Arte no Brasil, consideramos importante fazer uma breve abordagem no primeiro capítulo. Com isso, desejamos compreender o caminho, as mudanças e os avanços obtidos na disciplina de Artes Visuais, que considera ao longo de sua história, a importância do trabalho coletivo nas atividades práticas, proporcionando uma análise contextualizada dos temas abordados na pesquisa.

Abordaremos, no segundo capítulo, o conceito e as consequências do desenvolvimento da afetividade no ambiente escolar, defendendo a sua relevância no desenvolvimento humano e no processo de aprendizagem, contribuindo para as relações interpessoais dos estudantes.

Considerando a importância da ludicidade no desenvolvimento humano, o terceiro capítulo analisará os jogos na escola quando utilizado como conteúdo educacional. Após considerar algumas possibilidades de aplicar os jogos na sala de aula, acreditamos que o JC podem ser uma ferramenta pedagógica para o desenvolvimento da cooperação, do respeito e do afeto. Para isso, utilizaremos os autores Orlick (1990); Janot (1998); Soler (2006a, 2006b), Brotto (2013), que minuciosamente teorizaram e observaram algumas transformações comportamentais nos estudantes após aplicação dos JC no ambiente educacional, no sentido de atitudes mais ativas e reflexivas, bem como a busca de soluções coletivas em prol do grupo.

Delineamos nos capítulos de metodologia e no produto educacional, o caminho que percorremos para analisar a nossa hipótese. O capítulo de metodologia irá justificar a escolha de trabalharmos com a pesquisa-ação e o uso do grupo focal, como técnica para coleta de dados.

---

<sup>4</sup> Ensino de Arte (EA) - Essa sigla será utilizada ao longo de toda pesquisa.

<sup>5</sup> Jogos Cooperativos (JC) – Essa sigla será utilizada ao longo de toda pesquisa.

O produto educacional será avaliado em conjunto com o grupo focal, que receberá uma prévia dos JC construídos ao longo desta pesquisa. Após analisarmos coletivamente os JC, iremos fazer os ajustes sugeridos ao longo das reflexões com o grupo focal, a fim de validarmos os jogos, que precisam ser aplicáveis considerando a realidade da comunidade escolar, do espaço físico e do tempo de aplicação para cada jogo.

## **2 ENSINO DA ARTE NO BRASIL: QUE TIPO DE CIDADÃO ESTAMOS FORMANDO?**

O interesse em pesquisar sobre o estudante na fase da adolescência nos coloca em uma posição de preocupação com o futuro desse aluno, seja na universidade e/ou no mercado de trabalho, que a cada dia mostra-se mais competitivo. Os estudos do pesquisador James Catterall (BARBOSA, 2017) demonstram que a presença da disciplina de Arte no currículo escolar propicia um maior desenvolvimento da criatividade e das habilidades interpessoais e intrapessoais. O desenvolvimento dessas habilidades, colaboram para a formação de um ser humano mais afetivo e predisposto a trabalhar em prol do coletivo.

A permanência da disciplina de Arte no currículo brasileiro foi fruto de muita luta e persistência ao longo dos últimos anos, conforme observaremos no decorrer deste capítulo. Mas, embora o caminho do Ensino da Arte nas escolas brasileiras tenha sido árduo, apresentando alguns avanços, ainda testemunhamos a oscilação da obrigatoriedade da disciplina de Arte no currículo escolar do Ensino Médio. Considerada como uma “área fundamental para a formação da capacidade de se comunicar”, Barbosa (2017) afirma que caso não ganhemos essa obrigatoriedade, retrocederemos nas conquistas obtidas nos últimos anos. Atualmente, o ensino de Arte se faz presente em todas as escolas, buscando oferecer condições igualitárias de aprendizagem às diversas classes sociais, algo que, anteriormente, estava disponível apenas para poucos brasileiros.

### **2.1 LUTA E RESISTÊNCIA: O LONGO CAMINHO PERCORRIDO PELO ENSINO DE ARTE NO BRASIL**

Apesar da afirmação de Alceu Amoroso Lima de que o “brasileiro tem uma tendência natural muito maior para as artes do que para as ciências, para a imaginação do que para a observação” (aspas do autor), o ensino artístico no Brasil só agora, e muito lentamente, vem se libertando do acirrado preconceito com o qual a cultura brasileira o cercou durante quase 150 anos que sucederam à sua implantação. (BARSOSA, 2012.p.15)

Nosso foco de estudo recai sobre o ensino da Arte no Ensino Médio. Portanto, fizemos um recorte histórico, do início do século XX até os dias atuais, que abarca os movimentos pela consolidação da Arte como disciplina obrigatória em toda a Educação Básica. A partir do século XX, o ensino da Arte no Brasil se fez presente no currículo escolar por meio do Ensino de Desenho, com o objetivo de qualificar mão de obra especializada para a formação profissional.

(BARBOSA, 2010). “É preciso esclarecer, antes de tudo, que o ensino de Arte na escola secundária e primária se resumia ao ensino do Desenho.” (BARBOSA, 2012, p.33).

Em 1948, foi fundada, na cidade do Rio de Janeiro, a primeira Escolinha de Arte no Brasil. Tendo sido influenciada pelos autores e pesquisadores John Dewey e Herbert Read, a implantação do “Movimento Escolinhas de Arte” foi importante para o ensino de Arte no Brasil por defender a autoexpressão da criança e do adolescente em suas práticas. O MEA foi difundido por todo o Brasil, chegando ao montante de 32 Escolinhas – em sua maioria, escolas particulares – no ano de 1971. Essas Escolinhas tinham como objetivo fornecer “curso de artes para crianças e adolescentes e de arte-educação para professores e artistas”. (BARBOSA, 1989, p.170).

No ano de 1971, a Lei de nº 5.692/71 incluiu o ensino de Arte no currículo escolar. Nesse período, recebeu o título de “Educação Artística”, sendo considerada como uma “atividade educativa” e não como uma disciplina escolar. Se por um lado a implementação da Lei 5.692/71 registra um avanço ao garantir a obrigatoriedade do ensino de Arte nas escolas, por outro, negligência a necessidade de uma formação específica do professor em Arte. Sendo assim, um profissional de qualquer área poderia ministrar o curso de Artes.

Essa medida enfraqueceu a “comunidade disciplinar” (aspas do autor), contribuindo para a descaracterização da disciplina, acentuando o estigma de arte como acessório, que serve apenas para a decoração do espaço escolar, especialmente na produção de lembrancinhas para as datas comemorativas. (PERES, 2017, p.26).

Mediante a Lei 5.692/71, o Governo Federal determinou a criação de um novo curso universitário, com a finalidade de preparar professores para atuarem nas atividades de Educação Artística. A inclusão da Arte no currículo escolar

gerou uma demanda por docentes, logo, tinha-se a necessidade de criação da licenciatura em Educação Artística. Para suprir tal demanda, foram criados cursos polivalentes de curta duração. A polivalência é uma marca da Lei nº 5.692/71, e a Educação Artística foi concebida como a formação de um único profissional capaz de ministrar aulas de artes plásticas, educação musical e artes cênicas em um único programa. Esse modelo nunca foi possível na sua integralidade, também pela dificuldade de formar profissionais inicialmente em dois anos e, posteriormente, em quatro. Formar um profissional que ministrasse com qualidade diferentes linguagens artísticas em uma ou duas horas semanais, essa era a proposta e esse sempre foi motivo de divergência entre licenciaturas, professores e gestores, dividindo opiniões e apontando as contradições entre o desejo dos professores de atender aos desafios da profissão e as condições objetivas de formação e atuação. Iniciou-se, assim, a formação de professores de Educação Artística para a educação básica no Brasil, marcada por um arremedo de formação polivalente. (ALVARENGA; SILVA, 2018, p.02).

A insatisfação mediante a formação polivalente influenciou no aumento dos encontros e debates entre os professores de Arte, que “se organizaram em entidades, buscando nova orientação para o ensino da arte”( BRASIL, 2005, p. 01).

Os anos de 1980 ficaram marcados como um período de muitas lutas pela redemocratização do Brasil, sendo também um momento de organização dos Arte-educadores brasileiros para o enfrentamento das mazelas do ensino de Arte. Diversas associações de Arte-Educadores foram criadas em diferentes estados e regiões do país. Em 1982, foi fundada a primeira associação, a associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo (AESP). No ano de 1987, em decorrência da criação das diversas associações, foi criada a Federação Nacional dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB). (PERES, 2017, p.26).

Os cursos universitários de arte-educação foram criados no ano de 1973, constituindo um currículo básico que seria capaz de ser aplicado em todo o Brasil (BARBOSA, 1989). Embora as universidades tenham começado a formar professores de artes, o ensino da Arte já estava presente no ensino escolar, porém sendo lecionado por docentes que haviam realizado algum curso de desenho, principalmente desenho geométrico. Barbosa (2010) evidencia que o ensino de Arte ganhou mais importância na época devido ao ensino de Desenho, “que era trabalhado nas escolas, destinadas especialmente às camadas populares, como forma de preparar mão de obra especializada para o exercício profissional”. (BRASIL, 2005, p.25-26)

O currículo universitário da Licenciatura em Educação Artística pretendia formar um professor de artes em apenas dois anos – com a exceção de algumas universidades públicas, como é o caso da Universidade de São Paulo –, com a capacidade de lecionar artes visuais, dança, desenho geométrico, música e teatro em todas as turmas do 1º e 2º Graus. Barbosa (1989, p. 171) afirma ser “um absurdo epistemológico ter a intenção de transformar um jovem estudante [...] com um curso de apenas dois anos, num professor de tantas disciplinas artísticas”.

Em 1989, o Brasil contava com “78 cursos de Licenciatura em Educação Artística nas faculdades e universidades do Brasil outorgando diplomas a arte-educadores.” (BARBOSA, 1989, p.2). Em todo o território nacional, 39 dos cursos de artes estavam localizados na cidade de São Paulo (BARBOSA,1989).

Poucas universidades, principalmente públicas, como a Universidade de São Paulo, recusam-se a oferecer o curso de dois anos e optam por um curso de quatro anos, possível através de regulamentação do Ministério da Educação seguindo, entretanto, um currículo mínimo estabelecido que não é adequado para preparar professores capazes de definir seus objetivos e estabelecerem suas metodologias. (BARBOSA, 1989, p.2)

No ano de 1983, a arte educadora, Ana Mae Barbosa, realizou uma pesquisa com 2.500 professores de artes das escolas de São Paulo com o intuito de compreender seus objetivos e de desenvolver metodologias para o ensino de Arte. Nessa pesquisa, foi constatado que para os entrevistados, o desenvolvimento da criatividade discente era o primeiro objetivo do ensino de Arte.

O Movimento brasileiro de Arte-educação, a partir da década de 1990, se preocupou em implementar o ensino de arte na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. “A obrigatoriedade da introdução da arte na escola regular, com a LDB de 1996, representou avanços conquistados após longo processo de debates, conscientização, organização e mobilização por parte dos profissionais da Arte-Educação” (BACARIN, 2005, p. 7-8)

Com a intenção de garantir a disciplina de Arte no currículo escolar, os arte-educadores participaram do processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), garantindo a criação de um livro próprio da área de Arte. Segundo Peres (2017, p.27):

Nesse documento, a Arte está representada como uma área de conhecimento humano, sendo explicitadas as linguagens artísticas que fazem parte dessa área, com conteúdos próprios, apresentando, também, algumas sugestões que ajudam a criar projetos educativos e a planejar as aulas de Arte, buscando proporcionar a reflexão sobre a prática educativa.

A LDB de 1996 estabeleceu a obrigatoriedade do Ensino da Arte, que deixou de ser entendida como atividade, para ser considerada uma disciplina obrigatória na Educação Básica. Tal Lei exerceu um progresso para os docentes da área de artes, que lutaram pela consolidação da arte como componente curricular obrigatório.

A Lei nº 9394/96, proporcionou uma renovação teórico-metodológica do Ensino da Arte, baseando-se, principalmente, nas pesquisas da arte-educadora Ana Mae Barbosa, aluna do educador e filósofo brasileiro, Paulo Freire. Os seus estudos resultaram em um método de ensino por meio da Arte, chamado de “Abordagem Triangular”, que se sustenta em três pilares: a contextualização histórica, o fazer artístico e a leitura de imagem. Essa proposta triangular é considerada até hoje como uma tendência para o Ensino da Arte nas escolas brasileiras. (BARBOSA, 2010).

Um dos eixos da Abordagem Triangular é a apreciação/fruição/leitura de imagem, que se baseia nas inúmeras possibilidades do estudante entrar em contato com a obra de Arte. É neste momento que os alunos conhecem as diferentes maneiras de interpretar/ler/julgar uma obra de arte, despertando, com isso, a capacidade crítica discente.

**FIGURA 1: ILUSTRAÇÃO DA ABORDAGEM TRIANGULAR – BARBOSA (2010)**

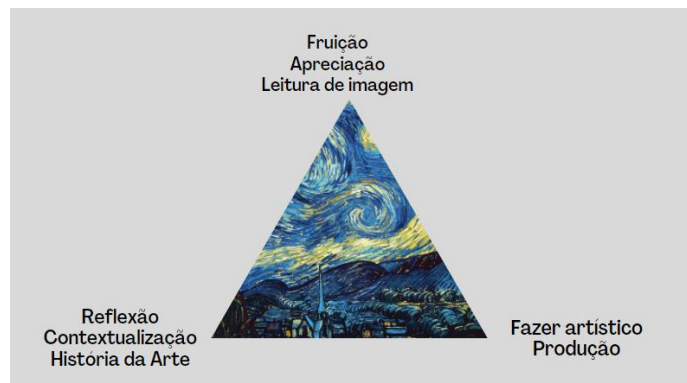


Imagem construída para esta pesquisa. Na figura foi representada a obra “Noite estrelada” do artista Vincent Van Gogh.  
 Fonte da obra: <https://www.infoescola.com/pintura/a-noite-estrelada/>. Acesso em: 05 janeiro de 2021

A contextualização/reflexão/História é o momento em que o aluno vai buscar compreender a obra de arte e o contexto histórico em que ela foi construída. Segundo Ana Mae Barbosa, a contextualização é um dos eixos que sofreu influência do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire, que defendia a impossibilidade de descontextualizar o ensino. (BARBOSA, 2010, p.110). O fazer artístico/produção é a fase de criação do discente, um momento em que a representação pessoal pode ser feita individualmente ou coletivamente. O diálogo entre esses três eixos pode contribuir para um ensino mais produtivo e significativo da Arte.

Em 2015, o Ministério da Educação começou o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a finalidade de orientar a elaboração do currículo escolar da Educação Básica nas escolas públicas e particulares do Brasil. Foram convidados especialistas de diversas áreas do conhecimento e posta à consulta pública.

A primeira versão do documento, ocasionou uma grande preocupação dos Arte-Educadores brasileiros, pois o Ensino de Arte perde a posição de área e é alocado na área de Linguagens, junto às disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física.

O texto provisório apresentava a Arte desconsiderando-a como área de conhecimento que proporciona meios para o entendimento do pensamento e das expressões de uma cultura, dando ênfase às práticas expressivas pouco contextualizadas, tendo como foco o direcionamento no fazer, desprezando a sua dimensão crítica e conceitual. Esse fato provocou uma grande mobilização dos Arte-Educadores e a situação do Ensino de Arte foi o grande tema debatido no Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil (CONFAEB) realizado em Fortaleza/CE, em novembro de 2015. (PERES, 2017, p.27-28).

No dia 23 de fevereiro de 2016, na Câmara do Senado, o substitutivo da Câmara dos Deputados alterou o parágrafo sexto do artigo 26, da LDB 9.394/96, reconhecendo a especificação das linguagens artísticas. Porém, o componente curricular Arte não foi reconhecido como área de conhecimento próprio na BNCC.

A impressão que se tem é que há a tentativa de esvaziar o ensino de Arte do seu teor crítico e reflexivo, para formar sujeitos dóceis e conformados. De acordo com Barbosa (2015), a Arte é um tipo de conhecimento humano no qual é possível expressar/denunciar de forma criativa os males da sociedade. Segundo Konder (2002, p. 217-218), “a arte tem sido, predominantemente, expressão de insatisfação, de questionamento, frequentemente de revolta, em face do modo como está organizada a sociedade”. Compreende-se, assim, que a promoção de um ensino superficial de Arte pode abafar a força vital da imaginação das crianças, jovens e adultos na escola. (PERES, 2017, p.31)

O Ensino de Arte no Brasil (EAB) percorreu um longo caminho até conquistar o seu respeito e espaço na vida acadêmica e nos currículos escolares. Ainda hoje vem sofrendo mudanças e continuaremos a observá-las ao longo dos anos, uma vez que fazem parte de um contexto político, social e cultural. (FUSARI, 2002).

## 2.2 REFLETINDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS AULAS DE ARTES VISUAIS NO ENSINO MÉDIO

Em 2016, os arte-educadores da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) lutaram no Senado Brasileiro pela obrigatoriedade do ensino de Música, Dança, Teatro e Artes Visuais nas escolas e venceram. Porém, para o ensino profissionalizante são ofertadas diversas disciplinas obrigatórias e o ensino de Arte não está entre elas. Ou seja, a vitória para a inclusão da disciplina é real, porém, não na proposta de ensino profissionalizante no Ensino Médio. (BARBOSA, 2017).

Há pouco tempo, em abril, os senadores aprovaram a obrigatoriedade do teatro, da dança, da música e das artes visuais na escola. E de repente, do Ensino Médio, se retira essa área fundamental para a formação da capacidade de se comunicar. Acho isso tudo de um primarismo e de um desconhecimento brutais. (BARBOSA, 2016, p.14).

No artigo “O Dilema das Artes no Ensino Médio no Brasil”, Barbosa (2017) expõe o descaso da educação brasileira perante a disciplina de Artes Visuais no Ensino Médio. A pesquisadora afirma que o ensino no Brasil funciona com base no sistema de Educação dos Estados Unidos, deixando de valorizar a nossa cultura e tradições. Com o intuito de denunciar

a reforma educacional brasileira, que tem como objetivo o interesse de profissionalizar os adolescentes do Ensino Médio, a educadora relata que:

A Ditadura de 1964 copiou o sistema americano minimizando a qualidade quando tornou a Arte obrigatória no Ensino de Primeiro e Segundo Graus com o objetivo de mascarar humanisticamente o excessivo tecnologismo da reforma educacional imposta que pretendia profissionalizar os adolescentes no Ensino Médio. O processo de redução do modelo americano para um país pobre, criou a figura absurda do professor polivalente que com dois anos de formação deveria ensinar Música, Artes Plásticas, Artes Cênicas e Desenho Geométrico, a partir do quinto ano do Primeiro Grau e no que hoje chamamos Ensino Médio. Claro que não deu certo e as grandes universidades advertiram imediatamente acerca do absurdo epistemológico de se querer formar arremedos de Leonardo da Vinci no século XX. (BARBOSA, 2017, p.9)

Barbosa (2017) afirma que não é contra a presença de muitas disciplinas no currículo escolar para a escolha do aluno, como defende a reforma educacional do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017)<sup>6</sup>, pelo contrário, a autora menciona que o importante é a obrigatoriedade que a escola deveria ter ao oferecer a disciplina de Arte para os estudantes.

Ao observar a importância dada ao ensino artístico nas escolas norte-americanas nos anos 1990, Barbosa (2017, p.10-11) afirma que:

foi fundamental nos Estados Unidos a descoberta, nos anos 1990, de que todos os alunos que por dez anos tiveram as melhores notas no teste SAT, equivalente ao ENEM, haviam tido alguma disciplina de Artes em seu currículo. Passou-se então a estudar o ensino das Artes em referência à transferência cognitiva. As perguntas eram: O que se aprende e o como se aprende Artes é transferível para outras disciplinas? O desenvolvimento mental que as Artes proporcionam é aplicável ao modo como se aprende as outras disciplinas?

Para a autora, o Ensino de Artes contribui para o desenvolvimento cognitivo do estudante, o que pode influir em outras áreas de conhecimento. Barbosa (2017) também aponta para a importância dos estudos do professor da Universidade da Califórnia, James Catterall, que realizou algumas pesquisas sobre a relação entre a disciplina de Artes e a aprendizagem cognitiva.

---

<sup>6</sup> A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade à todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#:~:text=A%20Lei%20n%C2%BA%2013.415%2F2017,flex%C3%ADvel%2C%20que%20contemple%20uma%20Base>. Acesso em: 02 set 2020)

Estas pesquisas demonstraram que o estudo de Desenho aumenta a qualidade de organização da escrita; raciocinar sobre Arte desenvolve a capacidade de raciocinar sobre imagens científicas; a análise de imagens da Arte propicia a capacidade de leitura mais sofisticada, interpretação de textos e inter-relacionamento de diferentes textos. Enfim, uma das conclusões das quatro pesquisas que Catterall analisou foi que a “instrução em Artes Visuais” desenvolve a prontidão para a leitura compreensiva. (BARBOSA, 2017, p.11).

A motivação que o adolescente recebe para produzir os seus trabalhos artísticos, a autoconfiança, a capacidade de assumir riscos, a concentração da atenção, empatia pelos outros, autoiniciação à aprendizagem, persistência em tarefas difíceis, habilidades de colaboração, liderança, evasão escolar reduzidas são alguns dos avanços individuais e coletivos apontados pelas pesquisas do professor James Catterall, mencionados por Barbosa (2017, p.13).

Tendo em vista o fraco desempenho de estudantes norte-americanos em Ciências foi criado, nos Estados Unidos, no Ensino Fundamental e Médio, o sistema interdisciplinar (sic) STEM, isto é a inter-relação (sic) entre Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática. Entretanto, as pesquisas não demonstraram a melhoria esperada em ensino das Ciências. A pesquisadora e professora Georgette Yakman, incluindo as artes, conseguiu melhores resultados e a partir do seu trabalho, o STEM se transformou em STEAM sistema que inclui Ciências, (Sciences) Tecnologia, Engenharia, Artes (e Design) e Matemática<sup>2</sup>. Acrescentando as artes, verificaram que a imaginação e os processos de criação foram intensificados. Verificaram também que as artes se tornaram importantes culturalmente, comunicativamente e facilitadoras da aprendizagem das outras áreas envolvidas no sistema. O cuidado agora é para que no STEAM as artes não virem mero trabalho de ilustração.

Ana Mae assegura que “as artes visuais desenvolvem a capacidade de percepção visual, importante desde a alfabetização até a solução de grandes conflitos da adolescência”. E que ao entrar em contato com a Arte dos mais diversos povos, o aluno “flexibiliza suas percepções visuais e quebra preconceitos”. (BARBOSA, 2016, não paginado)

Ora, vivemos numa sociedade submersa num mar de imagens: Internet, TV, celulares, fotografias, *outdoors*, estampas, cores, *slogans*. Passar uma hora de nossas vidas sem contato com imagens é uma missão quase impossível para os videntes. E se tudo ao nosso redor está permeado de imagens, então podemos afirmar que o Ensino de Artes Visuais se torna ainda mais necessário do que se possa imaginar, pois ele nos possibilita fazer uma leitura de mundo de maneira mais crítica e reflexiva, exercitando “a nossa consciência acerca daquilo que aprendemos através da imagem.” (BARBOSA, 2017, p14).

Portanto, defendemos a presença da disciplina de Arte no currículo escolar, ao longo de todo o Ensino Médio, por considerar que propicia a abertura para diversificadas “formas de interpretação do mundo e a oportunidade que o ensino da Arte dará aos nossos estudantes, não

só para que eventualmente eles sejam artistas, mas na perspectiva de trabalhar o fortalecimento da criatividade, da capacidade de expressão e de compreensão do mundo” (BRASIL, 2018, não paginado) .

### 2.3 PRÁTICAS ARTÍSTICAS COLETIVAS: O TRABALHO COLETIVO E AS INFLUÊNCIAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO ADOLESCENTE

As práticas artísticas propiciam reflexões individuais ou/e coletivas, que devem ser estimuladas pelos docentes de Artes ao longo das atividades propostas. Porém, como fazer isso acontecer de maneira que o estudante se sinta confortável ao expor suas ideias?

As propostas coletivas acabam representando as ideias de todos os participantes do grupo e cabe ao professor auxiliá-los a convergir suas propostas para o desenvolvimento da atividade. Tal situação colabora para reforçar a importância do pensar e agir coletivamente e, principalmente, de aprimorar as relações interpessoais. É sabido que uma das funções da escola é preparar os estudantes para o futuro, sendo assim, é importante o investimento em ações que orientem os alunos a lidar com as diferentes concepções e ações sociais democráticas de maneira respeitosa e dialética.

Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p.482, grifo nosso), a disciplina de Arte:

enquanto área do conhecimento humano, **contribui para o desenvolvimento da autonomia reflexiva, criativa e expressiva dos estudantes**, por meio da conexão entre o pensamento, a sensibilidade, a intuição e a ludicidade. **Ela é, também, propulsora da ampliação do conhecimento do sujeito sobre si, o outro e o mundo compartilhado.** É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas.

Por intermédio das propostas artísticas, temos a possibilidade de estimular a sensibilidade discente, contribuindo com o desenvolvimento das relações interpessoais, permitindo que ocorra de maneira crítica e construtiva. Durante o Ensino Médio os adolescentes acentuam a sua percepção “sobre seus sentimentos, interesses, capacidades intelectuais e expressivas; ampliam e aprofundam vínculos sociais e afetivos e refletem sobre a vida e o trabalho que gostariam de ter.” (BRASIL, 2017, p. 473). Esse momento da vida é reconhecido como uma fase em que o estudante possui mais autonomia e uma “maior capacidade de abstração e reflexão sobre o mundo” (BRASIL, 2017, p. 473). Mediante isso, os adolescentes

gradativamente, ampliam também suas possibilidades de participação na vida pública e na produção cultural. Eles fazem isso por meio da autoria de diversas produções que constituem as culturas juvenis manifestadas em músicas, danças, manifestações da cultura corporal, vídeos, marcas corporais, moda, rádios comunitárias, redes de mídia da internet, gírias e demais produções e práticas socioculturais que combinam linguagens e diferentes modos de estar juntos. (BRASIL, 2017, p. 473).

Ao apresentarmos uma proposta artística coletiva aos estudantes, precisamos, enquanto professores, compreender que esses adolescentes “encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos socioculturais diversos.” (BRASIL, 2017, p.481). Mediante isso, é necessário estar ciente do surgimento de possíveis conflitos, como: na organização dos grupos; no isolamento de determinados estudantes; na divergência de ideias e no desânimo de alguns alunos ao se sentirem excluídos por um determinado grupo.

Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde, Organização Mundial da Saúde (OPS/OMS), juventude é uma categoria sociológica que representa um momento de preparação de sujeitos - jovens - para assumirem o papel de adulto na sociedade e abrange o período dos 15 aos 24 anos de idade. No Brasil, a atual Política Nacional de Juventude (PNJ), considera jovem todo cidadão ou cidadã da faixa etária entre os 15 e os 29 anos. A Política Nacional de Juventude divide essa faixa etária em 3 grupos: jovens da faixa etária de 15 a 17 anos, denominados jovens-adolescentes; jovens de 18 a 24 anos, como jovens-jovens; e jovens da faixa dos 25 a 29 anos, como jovens-adultos. Considerando essa divisão, pode-se perceber que o primeiro grupo já está incluído na atual política da criança e do adolescente; entretanto, os outros dois não estão. (SILVA, R.; SILVA, V., 2011, não paginado).

A pesquisa em questão considera a importância do conceito de juventude e sua complexidade. Entretanto, não é objeto de estudos aprofundar tais conceitos, pois trata-se de um trabalho acadêmico focado no processo de aprendizagem e a possibilidade de utilização de métodos como os JC na área de Artes no contexto escolar.

Com o objetivo de incentivar o pensamento coletivo, é fundamental também que a escola reconheça que todos os alunos possuem a plena capacidade de aprender e de alcançar seus objetivos, independentemente de suas histórias e peculiaridades. Com base nesse engajamento, a BNCC vai afirmar que a instituição que acolhe o público juvenil precisa:

- favorecer a atribuição de sentido às aprendizagens, por sua **vinculação aos desafios da realidade** e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos;
- **garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem** e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação,

proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política;

- **valorizar os papéis sociais** desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto de vida;
- assegurar tempos e espaços para que os **estudantes reflitam sobre suas experiências e aprendizagens individuais e interpessoais**, de modo a valorizarem o conhecimento, confiarem em sua capacidade de aprender, e identificarem e utilizarem estratégias mais eficientes a seu aprendizado;
- promover a **aprendizagem colaborativa**, desenvolvendo nos estudantes a **capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares**; e
- **estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação.** (BRASIL, 2017, p.465, grifo nosso)

Espera-se que a escola, que assume o compromisso com a formação juvenil, considere que todo estudante possui uma formação ética, respeitando-o e auxiliando-o no aperfeiçoamento de sua autonomia intelectual e do seu senso crítico. “Tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária” (BRASIL, 2017, p.466-467), a instituição escolar precisa promover um espaço que possibilite os alunos a:

- conhecer-se e lidar melhor com seu corpo, seus sentimentos, suas emoções e suas relações interpessoais, **fazendo-se respeitar e respeitando os demais**;
- compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, **e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história**;
- promover o diálogo, o entendimento e a solução não violenta de conflitos, **possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes**, divergentes ou opostos;
- combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, **favorecendo o convívio com a diferença**;
- valorizar sua participação política e social e a dos outros, respeitando as liberdades civis garantidas no estado democrático de direito; e
- **construir projetos pessoais e coletivos baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade, na cooperação e na sustentabilidade.** (BRASIL, 2017, p.466-467, grifo nosso)

A BNCC é um documento que define as competências, as habilidades e as aprendizagens que precisam ser desenvolvidas na vida escolar discente ao longo de cada fase da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Com o objetivo de nortear o trabalho dos professores e das escolas na Educação Básica, a BNCC estabeleceu

10 competências gerais, são elas: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania.

**FIGURA 2: COMPETÊNCIAS BNCC**



Fonte: Novas Competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2020, não paginado)

Segundo a Base Nacional Comum Curricular, “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p.8)

Não temos a pretensão de aprofundar as competências gerais neste estudo. Porém, achamos viável apontar a sua existência e ressaltar que uma das competências que foi abordada nesta pesquisa é a de “Empatia e Cooperação”, que busca “exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.” (BRASIL, 2017, p.10). Pretendemos defender com esta pesquisa que os incentivos aos projetos coletivos reforçam as interações entre os estudantes, contribuindo para o desenvolvimento da afetividade e possibilitando reflexões e interações entre os pares.

Nossa hipótese baseia-se na concepção de que a afetividade influencia positivamente nas atividades coletivas, podendo proporcionar mais respeito e cooperação entre os estudantes. A coletividade quando não é desenvolvida com empatia no espaço escolar, pode ter como resultado o surgimento de tensões de cunho autoritário e, conseqüentemente, possíveis atitudes discentes que dificultam a formação ética e de cidadania. Por este motivo, Vivaldi (2014) defende a organização dos estudantes em grupo, porém, não desconsidera a resistência de alguns professores em relação as propostas em grupo, como podemos ler a seguir:

Conversando com professores, noto certa polêmica sobre a adequação dos trabalhos em grupo. Ao mesmo tempo em que muitos docentes reconhecem a importância da organização das turmas em equipes, é comum que as dificuldades os desestimulem a usar esse tipo de estratégia.

Por um lado, os contrários ou, no mínimo, **resistentes** ao trabalho em grupo argumentam que essa prática acarreta desperdício de tempo, brigas e rejeições de alunos ou que apenas alguns cumprem as tarefas. Do outro, é comum que as opiniões favoráveis defendam a importância do trabalho em grupo para o futuro dos alunos no mercado de trabalho, para o relacionamento com os colegas e também, é claro, apontam como positivo o fato de a quantidade final de trabalhos ser menor. (VIVALDI, 2014, não paginado, grifo do autor).

Uma vez que essa resistência mediante aos trabalhos em grupo existe, é fundamental que os docentes tenham acesso à cursos de formação continuada<sup>7</sup>, com o intuito de debaterem e refletirem sobre as dificuldades presentes nas propostas coletivas, abrindo espaço para a troca de experiências e conhecimento sobre o assunto. Esta pesquisa não tem como objetivo aprofundar as dificuldades docentes, mas sim, de possibilitar uma reflexão sobre o tema, não deixando de apresentar a afetividade como uma dimensão do trabalho pedagógico, fundamental para diminuir a distância entre professores e alunos.

É função importante do professor proporcionar ao longo de cada atividade coletiva uma reflexão sobre as dificuldades existentes nas relações interpessoais. Com isso, esperamos que tais atividades proporcionem uma análise sobre o convívio em sociedade e incentivem os estudantes a problematizarem e a refletirem sobre as dificuldades existentes nesse convívio, valorizando as diferenças e o respeito mútuo.

Buscaremos, por meio desta pesquisa, compreender as possibilidades pedagógicas do estímulo à afetividade e as possíveis instrumentalizações técnicas a partir dos Jogos Cooperativos, em busca do desenvolvimento das relações interpessoais em contribuição ao

---

<sup>7</sup> “Aprimorar a teoria e propor novas técnicas são importantes para a renovação dos conhecimentos de todo profissional. No caso dos profissionais da área da Educação, isso também se torna necessário a fim de aprimorar a prática pedagógica. Nesse sentido, a formação continuada em serviço é fundamental para que o professor se torne cada vez mais habilitado e seguro e, dessa forma, possa desenvolver a profissão docente.” Disponível em: <http://books.scielo.org/id/xns62/pdf/nunes-9788575114520-09.pdf>. Acesso em 27 abril 2021.

processo de aprendizagem. Para atingir tal objetivo, iremos analisar no próximo capítulo a influência do afeto no processo de aprendizagem e abrir espaço para a reflexão de sua importância para a construção de uma sociedade mais humanizada.

### **3 QUE O AFETO AFETE E TRANSFORME: A AFETIVIDADE NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

O homem é um ser essencialmente social, impossível, portanto, de ser pensado fora do contexto da sociedade em que nasce e vive. Em outras palavras, o homem não social, o homem considerado como molécula isolada do resto de seus semelhantes, o homem visto como independente das influências dos diversos grupos que frequenta (sic), o homem visto como imune aos legados da história e da tradição, este homem simplesmente não existe. (DANTAS; OLIVEIRA; LATAILLE, 1992, p.11).

O ser humano, desde o seu advento ao mundo, necessita do outro. Mediante isso, “para satisfazer as suas necessidades materiais e psicológicas, o ser humano, desde que nasce e até morrer, necessita dos demais. Por isso ele vive em sociedade.” (SARRÁIS, 2018, p.89). Com o intuito de obtermos um relacionamento interpessoal saudável, precisamos respeitar e compreender o processo de sociabilidade. “Essa é uma característica muito importante da personalidade, que, em poucas palavras, consiste em saber relacionar-se com os outros de modo que a convivência seja mais agradável ou menos desagradável possível”. (SARRÁIS, 2018, p.89)

Com o objetivo de dar seqüência a importância do afeto na aprendizagem, utilizaremos a definição de afetividade defendida por Codo e Gazzotti (1999, p.48-59 *apud* BEZERRA, 2006, p.21). Para os autores, a afetividade é: “conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou de tristeza.”. A fim de aprimorar o desenvolvimento das relações interpessoais no ambiente escolar, buscaremos defender, neste capítulo, a importância da afetividade no processo de aprendizagem, utilizando como referência a teoria de desenvolvimento humano do psicólogo Henri Wallon.

Segundo os pesquisadores Wallon (1979 *apud* ALMEIDA; MAHONEY, 2007) e Sarráis (2018), a afetividade é indispensável no processo do ensino-aprendizagem. De modo geral, todos eles compreendem que esse processo é conduzido por meio da mediação com o outro. Mediante essa afirmação, este capítulo tem como objetivo apresentar a afetividade, com base na teoria de desenvolvimento humano do psicólogo Henri Wallon, e defender a sua importância para a educação.

Para Wallon (1979 *apud* ALMEIDA; MAHONEY, 2007), o primeiro e maior vínculo que pode existir entre os seres humanos é a emoção. As expressões faciais, os olhares e os gestos são característicos da atividade emocional. Na teoria do desenvolvimento humano,

Wallon considera o sujeito de uma maneira geral, isto é, envolvendo as suas dimensões afetivas, cognitivas e motoras.

A partir da teoria psicogenética de Henri Wallon – a relação entre o social e o psicológico – é que nortearmos este capítulo com o objetivo de discorrer sobre o “papel da afetividade na vida psíquica e no processo ensino-aprendizagem, valorizando fortemente, ao mesmo tempo, a relação entre o indivíduo e o meio social.” (ALMEIDA; MAHONEY, 2007, p.11)

Na teoria walloniana, o indivíduo é visto como um ser concreto e que está anexado em seu meio cultural, o que nos leva a compreender:

de uma forma mais ampla o aluno x, numa escola y, numa comunidade z, que oferecia determinadas condições de existência, criando características específicas a ser conhecidas pelo professor para dar um direcionamento ao seu processo ensino-aprendizagem, tornando-o mais produtivo. (ALMEIDA; MAHONEY, 2007, p.16).

Quando entendemos que determinados acontecimentos podem influenciar nas ações de algumas pessoas, estamos praticando a empatia. Quando o conceito de afetividade é compreendido por um profissional da educação e é considerado como uma dimensão do trabalho pedagógico, o estudante é visto como parte do processo de aprendizagem. Sendo assim, o seu comportamento e a sua opinião serão considerados, analisados e valorizados no ambiente escolar. (SARRÁIS, 2018)

A afetividade também está presente “nas decisões pedagógicas entre o sujeito e o objeto de conhecimento.” (MELO, 2012, p.144). Sendo assim, considerar a sua importância na educação, vai além de pensar somente na relação aluno-professor. É necessário que a escola considere conseqüentemente “o clima de aprendizagem, o conteúdo, as expectativas do professor, as interações na sala de aula, a motivação entre outros.” (MELO, 2012, p.144).

Segundo Almeida e Mahoney (2007, p.16), Wallon vai afirmar que o ambiente escolar é um meio fundamental para o desenvolvimento do estudante e do professor ao permitir a participação e a interação de diferentes grupos. Por dividirem o mesmo meio, os dois “são afetados um pelo outro, e ambos, pelo contexto onde estão inseridos”.

A afetividade é fundamental quando pretendemos adquirir um ensino mais produtivo e satisfatório, tanto para o professor como para o estudante. A importância do afeto no processo ensino-aprendizagem é reconhecida pelas autoras Almeida e Mahoney (2007, p.12) como “um elemento importante para aumentar a sua eficácia”.

No campo do ensino, percebemos que para atingir os seus objetivos, o professor precisa ter clareza sobre: confiar na capacidade dos seus estudantes; reconhecer que o ato de ensinar promove o seu desenvolvimento e do estudante; a variação na intensidade que as emoções e os sentimentos podem sofrer, considerando que estão presentes em muitos momentos de nossa vida, influenciando de alguma forma em nossas atividades; e o desempenho de todas as suas tarefas no cotidiano escolar, que revelam:

diferentes saberes (conhecimento específico de sua área e de como comunicá-la aos alunos, habilidades de relacionamento interpessoal, conteúdos da cultura) que são, no dizer de Tardif (2000, 2002), temporais, plurais e heterogêneos; esses saberes são construídos no tempo, na socialização familiar, escolar, profissional, numa integração cognitiva-afetiva (conhecimentos, concepções, crenças, valores) (ALMEIDA; MAHONEY, 2007, p.12).

No campo da aprendizagem, segundo as autoras, observamos que um estudante possui suas singularidades, assim como o seu próprio desenvolvimento; busca encontrar na escola diferentes motivações; apresenta saberes desenvolvidos com base nas suas condições de existência; e “funciona de forma integrada: dimensões afetiva-cognitiva-motora imbricadas.” (MAHONEY; ALMEIDA, 2007, p.12).

Para Henri Wallon (1979 *apud* ALMEIDA; MAHONEY, 2007), a afetividade não deve ser estudada separadamente do cognitivo e da ação motora. Para ele, o ser humano é resultado do conjunto de três dimensões psíquicas, sendo elas: a **ação motora**, que “oferece a possibilidade de deslocamento do corpo no tempo e no espaço, as reações posturais que garantem o equilíbrio corporal, bem como o apoio tônico para as emoções e sentimentos se expressarem.” (ALMEIDA, MAHONEY, 2007, p.18); o **afeto**, que “oferece as funções responsáveis pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão” (ALMEIDA, MAHONEY, 2007, p.18); e a **cognição**, que propicia um composto “de funções que permite a aquisição e a manutenção do conhecimento por meio de imagens, noções, ideias e representações. É ele que permite ainda registrar e rever o passado, fixar e analisar o passado, fixar e analisar o presente e projetar futuros possíveis e imaginários” (ALMEIDA, MAHONEY, 2007, p.18).

Ao encontro com a teoria walloniana, Jean Piaget também evidencia o fator afetivo no ambiente educacional. Embora Piaget (VIVALDI, 2014) se autodenomine epistemólogo, defendendo a teoria cognitiva, ele não desconsidera a importância da afetividade no processo de aprendizagem. Piaget (VIVALDI, 2014, não paginado) afirma, em um dos seus estudos, que “É totalmente evidente que para a inteligência funcionar, faz-se necessário um motor que é o

afetivo. Nunca se conseguirá resolver um problema se o problema não é de seu interesse. O interesse, a motivação afetiva, isto é o que move tudo.”

Conforme compreendemos, em um contexto geral, que a dificuldade existente nas relações interpessoais afeta diretamente no desenvolvimento humano, compreendemos que também é nesse espaço que o afeto se faz necessário. Ao direcionar o nosso olhar para o público adolescente no espaço educacional, questionamos: como e relação afetiva positiva pode interferir na vida do adolescente? Seria a afetividade, uma ferramenta pedagógica valiosa para o desenvolvimento humano na adolescência? Já que o afeto se faz presente desde a infância, por que retornamos com o questionamento da afetividade na adolescência?

A adolescência é uma faixa etária que coloca o ser humano perante diversos questionamentos. Ao considerar os fatores hormonais, o estudante apresenta inúmeras alterações de humor e crises de identidade, dentre outras questões de características culturais. (ZAGURY, 2008). No próximo subcapítulo, iremos analisar os comportamentos de um adolescente no espaço escolar e buscaremos comprovar a influência da afetividade no seu processo de aprendizagem.

### 3.1 A AFETIVIDADE NA ADOLESCÊNCIA: COMO O AFETO PODE COLABORAR PARA A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE AO LONGO DE SUA ADOLESCÊNCIA?

A afetividade se faz presente na vida do ser humano desde o seu nascimento. Na maioria das situações, o bebê é acolhido pelos braços maternos recebendo atenção, carinho e cuidado. No artigo intitulado “Infância e adolescência: a importância da relação afetiva na formação e desenvolvimento emocional”, os autores evidenciam que:

O modo como a mãe acalenta o filho, alimenta e aconchega tem profundo significado na vida do ser humano. A amamentação é a ligação mais íntima entre mãe e filho, as necessidades emocionais de ambos, oferecendo ao bebê equilíbrio interno e autoestima positiva. As carícias que a amamentação propõe dão ao ego do bebê sentido de existência. As primeiras impressões de personalidade em desenvolvimento nascem neste contato com a mãe, por isso esses laços entre mãe e filho são tão importantes, já que a quebra desse vínculo afetivo será responsável pela fragmentação do ser, gerando consequências para a saúde mental da criança. Nos primeiros anos de vida os bebês precisam mais do que fraldas limpas, alimentação e horas de sono, é necessário o afeto e o toque que são essenciais para a formação de sua personalidade e desenvolvimento físico/psíquico. Por outro lado, se suas necessidades não forem satisfeitas adequadamente, o mundo para a criança torna-se fonte de ameaça e de frustração. **A falta de um vínculo afetivo sólido poderá acarretar distúrbios emocionais e complexos que prejudicarão o convívio familiar e social.** (BAIROS *et al.*, 2011, p.02, grifo nosso).

Os estudos de Biddulph (BAIRROS *et al.*, 2011) serviram para salientar as consequências da ausência do afeto na infância. Suas pesquisas foram realizadas com distintas sociedades, onde se percebeu que:

onde as crianças recebiam pouco toque físico e menos afeto havia mais violência da parte dos adultos, com isso fica claro que, quanto mais tranquila e amorosa for a vida da criança, mais segura e afetuosa ela vai ser na fase adulta. [...] “Os problemas emocionais normalmente têm raízes no início da vida e os hábitos de comportamento adquiridos naquela época são extremamente difíceis de serem modificados na vida adulta”. [...] Os bebês que receberam poucos estímulos apresentarão desinteresse em explorar seu ambiente e assustar-se-ão facilmente. Aqueles que forem estimulados de forma moderada irão desenvolver uma capacidade maior de resolução de problemas e atingirão um maior potencial intelectual. [...]

As atitudes de carinho da mãe, serão a mola mestra, a segurança e a base para uma adolescência e vida adulta feliz. **A falta de afeto por parte dos pais, assim como a ausência de uma estrutura familiar adequada durante os primeiros anos de vida servirão, para que o adolescente, assim como o adulto, desenvolva mal seu aparelho psíquico e não amadureçam emocionalmente.** (BAIRROS *et al.*, 2011, p.03, grifo nosso).

Com base nisso, a ausência da afetividade na infância pode resultar em futuros comportamentos inapropriados, refletindo diretamente no espaço escolar. Além de lidar com possíveis conflitos familiares, o estudante também se depara com mais um desafio em sua adolescência: a puberdade, “que é algo universal e nenhum adolescente deixará de passar por ela e sofrer um padrão de alterações físicas/biológicas” (OLIVEIRA *et al.*, 2010, p.25) . Para Oliveira *et al.* (2010, p.25),

[...] as transformações sociais dependem de uma série de fatores e acontecem das mais diversificadas maneiras, influenciadas por uma série de variáveis: culturais, estrutura familiar, condição socioeconômica, fatos vividos e os significados atribuídos a eles, entre outras. Todos esses fatores vão determinar formas distintas de vivenciar a adolescência, pois a construção da identidade é pessoal e social, acontecendo de forma interativa, através de trocas entre o indivíduo e o meio em que está inserido.

Ao refletir sobre o ambiente escolar, que é um espaço de sociabilidade, supomos que o adolescente, ao estar exposto em um local público, tem a consciência de que as relações interpessoais estão presentes na escola. Reconhecer que os alunos tenham a consciência, não significa que estejam preparados para lidar com os demais e muito menos, consigo mesmo.

Sarráis (2018) vai defender que para conseguirmos compreender as situações ou coisas que nos afetam precisamos de acompanhamento psicológico, com a finalidade de aprofundar o autoconhecimento. Essa pesquisa não tem como objetivo analisar o nível de autoconhecimento

adquirido por um adolescente, mas sim, de utilizar os jogos com ações cooperativas como ferramenta pedagógica para desenvolver a afetividade nas aulas de Arte. Entendendo a importância da afetividade no espaço escolar, hipotetizamos que tal ferramenta pode ser fundamental no processo de aprendizagem. Neste capítulo pretendemos evidenciar a afetividade, que nas palavras de Freud (ENDERLE, 1990, p. 28 *apud* BAIROS *et al.*, 2011, p.02), “é o fundamento de todo o crescimento, relacionamento e aprendizagem humana.”.

Em busca de aperfeiçoar as relações interpessoais, escolhemos trabalhar com os jogos que, ludicamente, colocam o adolescente em uma situação de escolha. Para incentivá-los a tomar decisões coletivamente, em prol do grupo, buscaremos defender os Jogos Cooperativos como uma ferramenta pedagógica fundamental para tal aprendizado. Para Brotto (2013, p.19),

A convivência é uma condição inexorável da vida cotidiana. Na medida em que melhorarmos a qualidade de nossas relações interpessoais e sociais, aperfeiçoamos nossas competências para gerarmos soluções benéficas para problemas comuns e aprimoramos a qualidade de vida na perspectiva de melhorá-la para todos. É somente pela convivência que somos capazes de superar as necessidades básicas de sobrevivência e de nos libertarmos para aspirar níveis cada vez mais complexos de transcendência. Para tanto, precisamos de um movimento concentrado, a fim de dinamizar processos de interação social que resultem em uma dimensão ampliada da convivência humana.

#### **4 O JOGO NO AMBIENTE ESCOLAR: AFINAL, É POSSÍVEL APRENDER BRINCANDO?**

O ato de brincar está presente na vida da criança desde a sua infância. Considerando que a maioria das crianças brincam diariamente, por que não acreditar que a existência dos jogos no espaço escolar pode contribuir para a formação de cidadãos mais reflexivos, críticos e interativos? Quando mediados e propostos por educadores, os jogos podem facilitar o aprendizado de qualquer conteúdo, tornando-o mais prazeroso, interessante e, com isso, estimulando o aprendizado. (SOLER, 2006b).

O jogo é uma temática que vem sendo debatida e estudada ao longo dos anos. Embora encontremos pesquisas acadêmicas sobre esse tema “é importante lembrar o poder que esse fenômeno cultural possui e como também, por meio do jogo, podemos modificar comportamentos e evitar que, no futuro certas questões sociais venham a se tornar problemas reais e irreversíveis” (SOLER, 2006b, p.49).

Com o auxílio do jogo, conseguimos atingir numerosos objetivos educacionais de forma divertida e agradável. É válido considerar que embora sejam importantes para o desenvolvimento dos jogos, as regras, as táticas e as técnicas não devem ser colocadas em primeiro plano. Mediante isso,

Devemos sempre reforçar a importância da compreensão; não basta jogar, tem que se compreender o que se acabou de fazer. O que na verdade diferencia o racional do irracional é justamente o poder de simbolizar. De nada adianta saber fazer sem compreender o que acabou de ser feito. **A reflexão sobre a ação é fundamental para que se possa estabelecer uma ponte entre o jogo da escola e a vida prática.** A criança precisa, quando solicitada em sua vida diária, estabelecer uma ponte entre o que aprendeu na escola e os problemas que necessitam ser harmonizados em sua vida. **Escola só é real quando serve para a vida. Do contrário, torna-se extremamente pobre.** (SOLER, 2006b, p.49, grifo nosso).

Na concepção de Soler, a reflexão é uma importante ação que deve ser desenvolvida por meio do jogo educativo. Quando fortalecemos a importância no ato de refletir, colaboramos para a construção de um ser humano mais atento as consequências de seus atos. O espaço escolar precisa dialogar constantemente com a vida dos estudantes exercendo, com isso, um papel fundamental para a construção dos valores sociais. Para Salvador,

**Outro fato geralmente negligenciado na cultura escolar é a construção do conhecimento sem a percepção da importância do vínculo afetivo,** das construções de cooperação entre os grupos e do reforço da auto-estima (sic) que auxiliam no

processo de ensino e aprendizagem, em que o corpo e suas possibilidades participam intensa e diretamente deste processo. (2007, não paginado, grifo nosso)

Ao valorizar o afeto, o diálogo, as relações interpessoais e a reflexão por meio do lúdico, almejamos formar seres humanos que saibam expor suas opiniões, defendendo suas ideias com a consciência da importância do convívio em sociedade. Os jogos contribuem para vários objetivos que são essenciais para o desenvolvimento humano, como: aperfeiçoar as habilidades afetivas, físicas, sociais e cognitivas; aprimorar a criatividade; oportunizar uma maior socialização; ampliar os canais de comunicação (SOLER, 2006a, 2006b).

O jogo sempre ocupou um lugar de notoriedade, “sendo o conteúdo mais trabalhado pelos professores de Educação Física.” (VALDUGA, 2011, não paginado). Devido à sua possibilidade de “aguçar a compreensão para com o próximo, para com suas dificuldades especiais” (VALDUGA, 2011, não paginado), ele coopera para a formação de estudantes mais tolerantes, despertando condutas de cooperação e de consideração entre os participantes. “O jogo ensina a técnica da convivência, pois tem por base a ordem e a liberdade.” (VALDUGA, 2011, não paginado). Por este motivo

É preciso pensar nos jogos numa visão e perspectivas de metodologias diferenciadas, abrindo caminho rumo à aprendizagem significativa, atrativa e participativa da criança no seu contexto. **Os jogos podem ultrapassar as barreiras da disciplina de educação Física.** Todavia, elas fizeram e fazem parte do universo juvenil e até mesmo no mundo adulto como mostra as olimpíadas, jogos interamericanos e outros. (VYGOTSKY, 2003, *apud* MARTINS. 2012, p.18, grifo nosso)

Não devemos considerar o jogo como um dos aspectos dominantes na vida de um estudante, mas, sim, como um agente de desenvolvimento por incentivar o aluno a refletir, tomar decisões e a fazer suas escolhas independentemente. Segundo Salvador (2007, não paginado),

O jogo é capaz de abranger diferentes enfoques sociológicos, educacionais, psicológicos e interdisciplinares. Ele oferece regras, mas cada grupo pode vivenciá-las e interpretá-las de diferentes maneiras favorecendo o crescimento e amadurecimento individual e coletivo podendo assim, trabalhar o sujeito em seus diferentes aspectos negligenciados atualmente na escola e que exercem influências no processo de construção do conhecimento.

Além de induzir os estudantes à novas experimentações, os jogos também reforçam a convivência social ao estimular o desenvolvimento de atitudes, como: **empatia** (habilidade de colocar-se no lugar do outro), **cooperação** (habilidade de trabalhar em prol de um mesmo objetivo), **estima** (habilidade de reconhecer e manifestar a importância do outro) e a

**comunicação** (“é a relação do diálogo; o intercâmbio de sentimentos, conhecimentos, estima, problemas e perspectivas”) (SOLER, 2006b, p.110).

O jogo traz a sensação de liberdade para o estudante e, com isso, colabora para que as relações sejam mais saudáveis e conforme as orientações do jogo, podem modificar e aperfeiçoar o relacionamento interpessoal. Por este motivo, é importante investir na criação de jogos que incentivem mais a harmonização do que o enfrentamento. Com base nessa crença é que o pesquisador Soler (2006a, 2006b) defende que jogar de maneira cooperativa estimula o discente a enxergar o outro como um aliado e não mais como um oponente.

Por meio dos jogos, observamos a maneira como as pessoas agem diariamente na sociedade, uma vez que estimulam ações naturais, ativas e motivadoras. Os jogos agem constantemente nos processos de ações, reações, sensações e experimentações. Para Orlick (1990), é necessário, enquanto educadores, termos cautela para não estimularmos atitudes competitivas e agressivas ao premiarmos ou valorizarmos os participantes que obtiveram um bom êxito nos jogos.

Segundo Brotto (2013), a essência do jogo não deve estar centralizada em seus resultados. As premiações e as classificações em campeonatos fazem parte de alguns jogos, porém, não devem ser exaltadas e muito menos, consideradas como a melhor parte do jogo. É preciso

nos concentrar no processo da atividade.

Centrando nossa capacidade de intervenção no percurso dos acontecimentos, poderemos criar, gradualmente e em conjunto com os participantes, situações e representações para enfatizar o valor de estar jogando e de ser parte do evento, ao invés de hipervalorizar o resultado e o reconhecimento daqueles que o produzem. (BROTTO, 2013, p. 105)

Brotto (2013, p.106) defende a relevância de uma “revisão radical e permanente sobre a importância da premiação. A sugestão é caminhar na perspectiva de reconhecer e valorizar a pessoa que joga, independentemente de sua competência para ganhar”. Enquanto educadores, precisamos compreender a importância de ensinar os nossos estudantes a reconhecerem suas habilidades, competências e peculiaridades, minando, com isso, o surgimento de possíveis sentimentos como: incompetência e baixa autoestima.

É necessário incentivar a construção de “pontes que encurtem as distâncias, diminuam as fronteiras e aproximem as pessoas umas das outras.” (BROTTO, 2013, p.20). Para alcançar tal objetivo, Brotto (2013) acredita que “a educação para a nova geração deve ser fundamentada em uma Pedagogia Transdisciplinar” (BROTTO, 2013, p.20), estabelecida por Nicolescu (1997 *apud* BROTTO, 2013, p.20). Nessa teoria, Nicolescu estabelece quatro aspectos importantes

para o processo de ensino-aprendizagem, sendo eles: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser; aprender a viver junto.

Com base na Pedagogia Transdisciplinar, Brotto (2013, p.20) afirma:

Entendo que aprender é sempre uma aprendizagem compartilhada, ocorrendo em uma situação dinâmica de coeducação e cooperação, na qual todos são, simultaneamente, professores-e-alunos. Nessa educação, o foco da aprendizagem não está somente sobre o objeto a ser conhecido, nem sobre o resultado a ser alcançado, mas está projetado sobre a qualidade das interações cooperativas presentes no processo de descoberta e transformação da realidade.

Essa perspectiva nos incita a conhecer e a buscar novos caminhos para “aprender e para conviver, particularmente em momentos de crises e transformações.”. O autor defende que para exercitar e incentivar as relações sociais, os Jogos Cooperativos colaboram para despertar um olhar mais gentil com os demais, considerando a sua importância e “valor, essencialmente por ser quem é, e não pelos pontos que marca ou resultados que alcança.” (BROTTO, 2013, p.21).

Conforme afirma Huizinga (1971, p.4), “o jogo constitui uma preparação do jovem para as tarefas sérias que mais tarde a vida exigirá”. Com base nisso, pretendemos refletir e analisar alguns JC com o intuito de despertar por meio deles comportamentos, como: afetividade, amizade, empatia, cooperação e estima.

Alguns autores, entre eles Orlick (1990), Janot (1998), Soler (2006a, 2006b), e Brotto (2013), harmonizam a ideia de que os Jogos Cooperativos contribuem positivamente para a formação humana, despertando ações como: empatia, coletividade, respeito e interação. Mediante isso, os participantes aprendem a jogar com os outros e não contra os outros. É com base nesses teóricos, que optamos pela escolha dos JC como ferramenta pedagógica para a nossa pesquisa.

#### 4.1 OS JOGOS COOPERATIVOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

No ano de 1978, Terry Orlick, publicou um livro intitulado *Winning Through Cooperation*, conhecido no Brasil como “Vencendo a competição”, que abriu caminho para a inclusão dos JC nas escolas canadenses. As suas pesquisas se fundamentaram na sociologia aplicada na educação, tornando-se uma grande referência no mundo e servindo de inspiração para muitas pesquisas. (SOLER, 2006b).

O passado do psicólogo canadense foi dedicado às atividades esportivas, aproximando-o de experiências competitivas ao longo de sua juventude, como “competições regionais e nacionais de ginástica no Canadá.”(SOLER, 2006b, p.109) Mediante as suas vivências e estudos, Orlick (1989 *apud* SOLER, 2006b, p.110) aponta que “a cooperação, disse Hartmann, é a força unificadora mais positiva que agrupa uma variedade de indivíduos com interesses separados numa unidade coletiva”.

No ambiente escolar, a disciplina de Educação Física possui o espaço ideal para o desenvolvimento dos JC, não desconsiderando a possibilidade de vê-los sendo utilizados em outras disciplinas. Sendo assim, todo o universo escolar pode trabalhar os aspectos cooperativos presentes nesses jogos. (SOLER, 2006b). Um dos objetivos principais dos jogos com ações cooperativas é gerar a harmonia nas diferenças, pois se os limites do outro forem respeitados, superamos a barreira do individualismo e nos conscientizamos de que é possível vivermos bem apesar das nossas divergências (BROTTO, 2013).

A aplicação dos JC estimula o aprendizado por meio da diversão, deixando os participantes centrados em ações pensadas no coletivo e não mais no individual. Por meio do riso e da brincadeira, essas atividades corroboram para a redução de comportamentos agressivos, impulsionando atitudes, como: “sensibilização, amizade, cooperação e solidariedade, facilitando o encontro com os outros que jogam e os objetivos coletivos predominam sobre os objetivos individuais.” (SOLER, 2006b, p.110).

Algumas das características libertadoras dos JC e que colaboram para um saudável trabalho em grupo são: libertar da competição [1], libertar da eliminação [2], ativar a liberdade para criar [3], libertar da agressão física [4]. (SOLER, 2006b, p.110)

[1] tem como objetivo incentivar a participação de todos os participantes do grupo, em busca de uma meta comum;

[2] deseja a integração de todos;

[3] “Criar é construir e, para construir, a colaboração de todos é fundamental. As regras são flexíveis e os participantes podem contribuir para mudar o jogo” (SOLER, 2006b, p.110);

[4] “Certamente gastamos energia na atividade física, mas se promovemos a agressão física contra o outro, estamos aceitando um comportamento destrutivo e desumanizante, o jogo cooperativo propõe o contrário.” (SOLER, 2006b, p.110).

Após apontar as vantagens da presença dos JC no ambiente escolar, com o intuito de aperfeiçoar as relações interpessoais, Soler (2006b, p.111) vai afirmar que:

Quando cooperamos, algo muito interessante acontece. Percebemos como é bom poder ajudar alguém. Sempre que é proposta uma atividade interdependente sentimos que em grupo vamos muito mais longe. Sentimos orgulho em pertencer a uma comunidade. Aliás, a uma comum-unidade, pois cada um se imagina enorme transbordando amor e amizade. Quando cooperamos somos autênticos, e não precisamos de máscaras, só nos mostrarmos como somos e o melhor, somos aceitos pelo que somos, e não pelos pontos que conseguimos marcar. Também aumentamos e muito a empatia, ou seja, nos colocamos no lugar do outro com mais facilidade, sentindo tudo que o outro sente. Para as crianças, tanto faz competir ou cooperar, pois elas querem mesmo é se divertir. Nos doamos muito mais ao jogo quando o objetivo é comum a todos. Encontramos na natureza muitos exemplos de cooperação e percebemos que os animais vivem nos ensinando como viver.

Embora o pesquisador mencione as consequências da presença de atividades cooperativas no ambiente escolar, observamos comportamentos que incentivam predominantemente a competitividade, como exemplos cotidianos da escola citamos: educadores que somente valorizam e elogiam os alunos que obtiveram as maiores pontuações, em detrimento e desvalorização dos perdedores; listagens públicas no ambiente, contendo os *rankings* dos alunos; a permissividade velada dos administradores dos eventos em relação aos desrespeitos nas arquibancadas das quadras esportivas; entre outras atitudes “naturalizadas” no cotidiano escolar. “Alguns não conseguirão se livrar desse trauma nem mesmo depois de adultos” (SOLER, 2006b, p.112). É importante frisar aqui que os autores divergem em parte desses conceitos, por compreenderem que as fronteiras entre a competição e a cooperação são tênues e frutos de uma cultura local e, portanto, não possuem a concepção rígida da separação entre a competitividade e a cooperação.

Enquanto educadores, temos a oportunidade de transformar a agressividade, a violência e a ausência de amor investindo em jogos que despertam o senso cooperativo ao invés do competitivo exacerbado. Despertar nos estudantes a generosidade, a solidariedade e o respeito é colaborar para uma geração mais empática e saudável. (SOLER, 2006b).

Nesse sentido, buscamos oportunizar outras formas de relacionamentos por meio da utilização dos JC na escola, que é possível incentivar a afetividade ao longo de propostas artísticas coletivas. Conhecer as consequências do uso dos jogos competitivos nos ambientes escolares e defender a escolha dos JC como melhor ferramenta pedagógica é um dos objetivos que pretendemos atingir até o encerramento desta pesquisa.

Para Orlick (1990), os JC nasceram há milhares de anos com o objetivo de festejar a vida. É simples compreender a ideia presente nos JC, é preciso apenas: aprender que jogar com

os outros é melhor do que jogar contra os outros; aprender a superar desafios e não os demais participantes; aprender a desfrutar da experiência dos JC, ao invés de se ater das estruturas dos jogos.

Os participantes atingem os seus objetivos nesses jogos mediante o incentivo a trabalharem cooperativamente, assim, evitando a exclusão de qualquer um. De maneira divertida, os alunos aprendem: a serem mais atenciosos uns com os outros, minando uma possível desistência de um dos participantes; a serem mais conscientes com os sentimentos alheios; e a trabalhar coletivamente em prol do grupo.

A aplicação dos JC permite uma grande liberdade em relação a outros tipos de jogos, uma vez que, não tem exigência de uma determinada idade, de um tipo de espaço e da utilização de materiais. Caso haja um JC que exija algum tipo de habilidade ou de idade específica, é incentivado pelo aplicador do jogo, que todos os participantes sejam aceitos, contribuindo cooperativamente e despertando entre os estudantes o acolhimento e o respeito às limitações de qualquer jogador. (ORLICK,1990).

Uma das coisas que se espera, a partir do desenvolvimento dos JC em uma escola, é que os estudantes aprendam a compartilhar tanto os recursos humanos como os materiais, sendo eles: suas ideias, capacidades, interesses, emoções, sentimentos, questionamentos, tempo, espaço e suas responsabilidades.

Os estudos de Orlick (1990) comprovaram o impacto social nos programas que continham os JC, onde foi mostrado um aumento significativo e quantitativo da existência/presença de atitudes cooperativas dentro de jogos de regras, livres e nas aulas que tiveram alunos que aprenderam a jogar cooperativamente. A mudança ocorreu de maneira lenta e gradual, na qual não foi anulada completamente as atitudes negativas, mas, sim, observando que alguns estudantes se demonstraram mais preocupados e prestativos com as outras pessoas.

Participar de JC colaboram para que as pessoas se afastem da preocupação de ganhar ou perder um jogo, possibilitando nelas o prazer de somente se divertir ao longo da atividade e não mais se preocupar com o resultado final. Orlick (1990) ouviu de uma das crianças que tiveram contato com os JC a seguinte frase, que resume a sua crença nos JC: “Nos jogos cooperativos, me sinto confortável.” (ORLICK, 1990, p.16, tradução nossa). O mais interessante que podemos observar nos JC, é a liberdade presente no desenvolvimento dos jogos. Além da participação ser de forma voluntária, os alunos aprendem a trabalhar em equipe, cooperativamente, despertando bons sentimentos e um apoio mútuo.

As alternativas para aplicar os JC são diversas e com caráter libertador, como por exemplo: os JC podem ser propostos em qualquer ambiente, podendo utilizar a área externa de uma escola e, até mesmo, em algum passeio escolar ao ar livre; podem ser propostas, também, em parceria com os jogos competitivos, possibilitando que os estudantes sejam menos opressores, valorizando mais o momento do jogo do que o resultado final; pode-se dar aos estudantes atividades autocontroladas, dando a eles mais compromisso e experiência ao participar de atividades sem regras ou pontuação; também é possível criar jogos que contenham regras que estimulem o alunos a tomarem decisões e a jogarem com os outros, respeitando as suas peculiaridades. (ORLICK, 1990).

Nesse sentido, podemos pensar que os JC, em parceria com a disciplina de Arte, possuem excelentes condições de desenvolvimento na esfera do afeto por suas características práticas. Tal parceria pode exercer significativos frutos nas especificidades dos conteúdos de Arte nas escolas, visto que a disciplina possui um caráter lúdico em suas ações cotidianas.

## 5 METODOLOGIA

Com o intuito de desenvolver uma metodologia participativa, escolhemos a pesquisa-ação para ser aplicada em nossa dissertação, utilizando uma abordagem qualitativa. Em seu livro “Métodos e técnicas de pesquisa social”, Gil (2008) definiu a pesquisa-ação utilizando uma citação de Thiollent (1985 *apud* GIL, 2008, p.30):

é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo.

Essa metodologia possibilita que a relação entre os pesquisadores e os pesquisados não seja resultante de uma análise do primeiro pelo segundo, uma vez que ambos "acabam se identificando, sobretudo quando os objetos são sujeitos sociais também, o que permite desfazer a ideia de objeto que caberia somente em ciências naturais" (DEMO, 1984 *apud* GIL, 2008, p.30).

O caráter qualitativo foi escolhido pelo seu cunho exploratório, levando em consideração a subjetividade e as especificidades dos pesquisados. O limite previsto na escolha desse tipo de pesquisa é de ordem emocional, pessoal e interpessoal, já que a análise é realizada por meio de interpretações e não de medidas que possam ser controladas.

A metodologia da presente pesquisa sofreu algumas alterações devido ao surgimento de uma doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19), sendo considerada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou, em 30 de janeiro de 2020, que o surto da doença causada pelo novo coronavírus (COVID-19) constitui uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional – o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional. Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 2020, não paginado).

De acordo com a OMS, a adoção do isolamento social é uma das principais medidas para a contenção da pandemia. Em decorrência disso, as instituições escolares suspenderam as aulas presenciais, tendo como encaminhamento/alternativa aulas remotas.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> As medidas de proteção do vírus, são: lavar as mãos frequentemente com água e sabão ou álcool em gel e cobrir a boca com o antebraço quando tossir ou espirrar (ou utilize um lenço descartável e, após tossir/espirrar, jogue-o no lixo e lave as mãos). É importante manter-se a pelo menos 1 metro de distância das outras pessoas. Quando o distanciamento físico não é possível, o uso de uma máscara também é uma medida importante. (SAÚDE, 2020)

Frente a essa situação, decidimos validar o nosso produto educacional com os profissionais da educação, ao invés dos estudantes, que seriam a nossa primeira opção. A técnica escolhida para coleta de dados é a de Grupo Focal, que possibilitará a interação entre os sujeitos, abrindo espaço para o diálogo, o debate e a interação.

Respeitando as normas exigidas pela OMS, buscamos ferramentas que nos possibilitassem coletar os dados à distância. A nossa metodologia implementada foi minuciosamente planejada para que tal mudança não acarretasse a perda da potencialização da validação da nossa pesquisa, uma vez que alternamos o público-alvo, que antes eram os discentes, para os docentes.

A pandemia acabou intensificando as relações tecnológicas, porém alguns estudantes da rede pública estão apresentando dificuldades em acessar as plataformas digitais impostas pela rede de educação. Além disso, não consideramos viável a aplicação do produto à distância, já que a proposta exige a interação de todos os participantes de maneira física. Mediante isso, escolhemos trabalhar com os docentes que possuem experiência e conhecimentos necessários para nos ajudar a analisar, refletir e aprimorar o caderno pedagógico digital “CooperArtes: Jogos Cooperativos com conteúdos artísticos para as aulas de Artes Visuais no Ensino Médio.”.

Para convidar e selecionar os docentes a integrar o Grupo Focal, disponibilizamos o convite em um grupo virtual nomeado “Sala de Arte”<sup>9</sup>, na rede social *Facebook*<sup>10</sup>. O grupo é destinado a profissionais da disciplina de Arte, que almejam trocar experiências e reflexões sobre o Ensino da Arte. Anexado ao convite, divulgamos um formulário criado pela plataforma *Google*, com o objetivo de selecionar os docentes com licenciatura em Artes Visuais e com diferentes experiências e vivências profissionais, sendo professores que lecionam em escola pública; em escola particular; de diferentes cidades e estados e com experiência em docência.

O grupo de docentes foi selecionado intencionalmente, observando os critérios qualitativos de ser um grupo com experiência profissional, comprometido e com interesse de propor e estabelecer as modificações necessárias para aprimorar e validar o caderno pedagógico. Ou seja, um grupo que compreendia e reconhecia a importância da construção deste material.

---

<sup>9</sup> É um grupo virtual, criado em 2011, que oportuniza um espaço para a discussão e a troca de experiências sobre Arte-educação. Idealizado pelo professor de Arte, Anderson Leitão, o grupo conta com 5,7 mil membros no total (até a atual data, 09/10/2020), sendo eles: professores de diversas áreas, graduandos de Arte, professores de Arte e/ou pessoas interessadas pelo tema. Criado a partir da rede social *Facebook*, o grupo é privado e só pode ser acessado mediante a autorização dos coordenadores do grupo.

<sup>10</sup> *Facebook* é uma mídia social e rede social virtual lançada em 4 de fev. de 2004.

Esperou-se participantes interessados em contribuir com o desenvolvimento desta pesquisa que busca, nos JC, uma solução para o desenvolvimento da afetividade nas aulas de Arte. Todos os integrantes são profissionais da área da educação, o que torna em comum o nosso objeto de pesquisa: o estudante. “Na educação, a pesquisa-ação tem por objeto de pesquisa as ações humanas que são percebidas pelo professor como situações problema, que são suscetíveis de mudança, trazendo benefícios para o próprio processo, isto é, para a prática docente.” ( PETRAUSKI, J.M. e DIAZ, M. [2008?], p.02)

O que analisamos nesta pesquisa foi a maneira como os Jogos Cooperativos podem ser utilizados como conteúdo pedagógico para defender a importância do afeto, nas aulas de Artes Visuais entre os estudantes do segundo ano do Ensino Médio e perceber como isso pode influenciar em suas produções artísticas coletivas. Certamente, não pretendemos, com isso, resumir o processo do fazer artístico aos jogos cooperativos, mas, sim, buscar no lúdico uma maneira de motivar a prática artística coletiva entre os adolescentes nas aulas de Artes Visuais.

Com o intuito de legitimar a criação dos jogos cooperativos, nos baseamos nas pesquisas e nos jogos dos educadores: Orlick (1990); Janot (1998); Soler (2006a, 2006b); Brotto (2013). Em seus estudos, eles disponibilizam uma série de jogos cooperativos, que podem ser utilizados por educadores com a finalidade de estimular ações cooperativas e coletivas. Os pesquisadores defendem que por meio desses jogos, os estudantes se sentem mais motivados a socializar e, com isso, estão mais propensos a despertar ações mais afetivas, interativas e cooperativas.

Após a elaboração de uma prévia dos Jogos Cooperativos, validamos com um grupo focal composto por professores de Artes Visuais com experiência em docência e que se disponibilizaram a participar de três encontros virtuais, com o objetivo de analisar e aprimorar o produto educacional construído ao longo desta pesquisa.

O grupo focal foi integrado por 8 professores, sendo 4 homens e 4 mulheres. O grupo foi constituído por docentes de Artes Visuais com ampla experiência de magistério. No que diz respeito aos anos de experiência, 7 possuíam entre 10 e 13 anos de experiência e 1 exercia o magistério há mais de 28 anos. Além da formação em Artes Visuais, 3 professores possuíam formação em cinema, 1 em designer gráfico, 1 em pedagogia e 1 em fotografia.

Quase todos os docentes (7) possuíam experiência de escola pública, em redes de diferentes municípios do Rio de Janeiro e na rede estadual. Um único professor, com mais de 28 anos de experiência, pertencia a rede pública do estado do Rio Grande do Sul. Em relação a experiência com turmas do Ensino Médio, somente um professor sinalizou a inexperiência com este segmento escolar.

Selecionamos os seguintes instrumentos para coleta de dados:

- Registro em áudio e vídeo dos três encontros virtuais na plataforma de videoconferência *Google Meet*<sup>11</sup> com o Grupo Focal.
- Avaliação dos encontros do Grupo Focal e dos Jogos Cooperativos por meio de um questionário *on-line* disponibilizado por meio da plataforma *Google*.

## 5.1 TÉCNICA PARA COLETA DE DADOS: GRUPO FOCAL

O diálogo tem sua origem na dialética socrática: começar a discussão de um tema com uma pergunta, da escuta das opiniões dos demais e da “ironia”, aplicação de perguntas e respostas que desconstruíam as respostas dadas e conduziam o interlocutor à convicção do erro. Na segunda etapa Sócrates praticava a “maieutica”, a “arte de fazer nascer ideias”, partindo das opiniões iniciais chegava-se à construção do conhecimento sobre o tema dialogado. Provocava, desta forma, o nascimento da verdade a partir do diálogo, e não da verdade anteriormente conhecida e enunciada. (OLIVEIRA; VASCONCELLOS, 2020, não paginado).

A coleta de dados em uma pesquisa-ação pode ser realizada recorrendo à variadas técnicas que possibilitem a participação e a interação das pessoas por meio de procedimentos grupais. Mediante os objetivos da presente pesquisa e ao problema investigado, que se trata de uma situação real vivenciada nas escolas, optamos pela técnica do Grupo Focal (GF), uma vez que ela proporciona a possibilidade do pensamento coletivo mediante um tema que integra o cotidiano de seus participantes.

Diferente de uma entrevista individual, o GF possibilita uma interação entre os indivíduos envolvidos, fornecendo dados indispensáveis para uma pesquisa científica (TRAD, 2009). A formação de um GF “obedece a critérios previamente determinados pelo pesquisador, de acordo com os objetivos da investigação, cabendo a este a criação de um ambiente favorável à discussão, que propicie aos participantes manifestar suas percepções e pontos de vista.” (TRAD, 2009, s/n).

Por meio do grupo, o ser humano reforça a sua identidade, contribuindo com a construção do seu pensamento, “transformando dilemas em pensamentos mais ajustados à

---

<sup>11</sup> O *Google Meet* é um aplicativo de videoconferência baseado em padrões que usa protocolos proprietários para transcodificação de vídeo, áudio e dados. O Google fez parceria com a Pexip para garantir a interoperabilidade entre o protocolo do Google e os protocolos SIP / H.323 baseados em padrões e para permitir a comunicação entre o Meet e outros dispositivos e software de videoconferência. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Google\\_Meet](https://pt.wikipedia.org/wiki/Google_Meet)>. Acesso em 12 de abril de 2021.

realidade, portanto, um instrumento de mediação e transformação da realidade individual e grupal.” (GONÇALVES *et.al.*, 2004.p.52). Uma das características do GF é a interação que ele propicia entre os participantes, possibilitando um debate amplo e acessível mediante uma temática que seja comum a todos os participantes. (TRAD, 2009)

Mediante tais informações, acreditamos que os integrantes de um grupo interagem e influenciam as opiniões de seus pares de maneira que contribua para a obtenção de dados consideráveis para uma pesquisa na área da educação. “De modo bilateral, essa troca leva a um crescimento do grupo, tendo em vista as discussões e reflexões nele e por ele propiciadas. O grupo pode ser entendido, assim, como um instrumento de aprendizagem, fundamentando e alavancando a realização de uma tarefa”. (GONÇALVES *et.al.*, 2004.p.52)

Para a validação do produto educacional, construído ao longo desta pesquisa, oferecemos ao Grupo Focal a tarefa fundamental de analisar o caderno pedagógico digital “CooperArtes: Jogos Cooperativos com conteúdos artísticos para as aulas de Artes Visuais no Ensino Médio”, de maneira que os Jogos Cooperativos com conteúdos artísticos presentes neste material sejam considerados aplicáveis no ambiente escolar.

As etapas construídas para traçar a coleta de dados deste estudo se resumiu em:

- convidar docentes da disciplina de Artes Visuais com experiência em docência para compor um Grupo Focal;
- disponibilizar junto com o convite um *link* para efetivar a inscrição do docente com o objetivo de obter os dados dos professores interessados, de selecionar e de entrar em contato com os professores;
- propor três encontros virtuais, por meio da plataforma de vídeo conferência *Google Meet*, para o aprimoramento do caderno pedagógico;
- enviar um formulário através da plataforma *Google* com o objetivo dos professores avaliarem os encontros e os Jogos Cooperativos com conteúdos artísticos.

O convite virtual enviado aos professores de Artes Visuais continha o objetivo da formação do Grupo Focal e um *link do Google Forms*<sup>12</sup>, o qual o docente deveria acessar para

---

<sup>12</sup> Link para acessar o Google Forms: [https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSde5R0gZxFThiZUMP2tUluNeOUc416v7CnwA\\_fqvR6HbNxb2A/viewform?usp=pp\\_url](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSde5R0gZxFThiZUMP2tUluNeOUc416v7CnwA_fqvR6HbNxb2A/viewform?usp=pp_url)

se inscrever. Nesse *link*, o professor precisava: colocar o seu e-mail e número de telefone; selecionar se a disponibilidade para participar dos encontros virtuais era na parte da manhã, tarde ou noite; selecionar se possui experiência com turmas do Ensino Médio; e se tem acesso a plataforma de videoconferência do *Google Meet*.

No que se refere a experiência dos professores com as turmas do Ensino Médio, somente um docente alegou não ter lecionado Artes Visuais para as turmas do Ensino Médio. Embora a inexperiência com esse segmento escolar não fosse desejada no início da nossa pesquisa, consideramos importante convidar todos os profissionais da educação que preencheram o *link* para a inscrição do GF.

O formulário de inscrição para a formação do Grupo Focal foi preenchido por 12 (doze) professores de Artes Visuais que, em seguida, receberam um *e-mail* contendo o Termo de Livre Consentimento e Esclarecimento (TCLE) e as informações sobre as realizações dos encontros virtuais. Também foi informado que a professora-pesquisadora iria montar um grupo na plataforma *WhatsApp* com o intuito de: enviar os links para os docentes acessarem os encontros virtuais; disponibilizar o *link* da avaliação final dos encontros e do caderno pedagógico; confirmar o horário das reuniões do GF; tirar possíveis dúvidas que pudessem aparecer ao longo das reuniões com o GF. O uso dessa plataforma foi utilizado exclusivamente para tais finalidades, evitando, com isso, o debate de qualquer assunto que envolvesse a análise do caderno pedagógico. Tal objetivo foi explicado, compreendido e respeitado por todos os integrantes, que entenderam a importância de focarmos a análise e o aprimoramento do produto educacional somente nos encontros virtuais.

Após a confirmação dos professores acerca do interesse em participar do Grupo Focal e da devolução dos TCLE preenchidos e assinados, a pesquisadora disponibilizou no grupo do *WhatsApp* o *link* para acessar o primeiro encontro. Na primeira reunião, a professora-pesquisadora apresentou o projeto de pesquisa e solicitou que todos os professores se apresentassem, deixando os integrantes do Grupo Focal mais confortáveis e cientes da sua importância para a validação desse material. Foi mencionado que os profissionais poderiam se posicionar livremente, uma vez que todas as sugestões seriam analisadas e consideradas pela pesquisadora. Os demais encontros foram destinados a análise dos Jogos que serão aqui apresentados, buscando a sua aplicabilidade dentro do ambiente escolar.

Foi proporcionado a todos os integrantes a mesma oportunidade de posicionamento e a pesquisadora manteve-se atenta e cuidadosa para que todos conseguissem se expressar,

expondo suas sugestões e críticas confortavelmente. Com o objetivo de obter uma quantidade de, no mínimo, seis professores ativos no Grupo Focal reduzimos a quantidade de cinco encontros virtuais – que estava previsto no início dessa pesquisa – para três. Mediante a situação pandêmica que estamos vivenciando, a muitos professores

passaram a realizar suas tarefas de forma inesperada por meio de aparatos tecnológicos e plataformas digitais sem terem sido formados ou recebido condições materiais e prescrições mínimas para isso. Essa exigência obrigou essas e esses profissionais abruptamente a se adaptarem ao novo formato de ensino e ao ambiente virtual de trabalho, tendo que improvisar o próprio espaço doméstico e dividir, simultaneamente, a sua atenção entre as atividades profissionais e familiares. (SOUZA, 2021, não paginado)

Buscando a participação satisfatória dos docentes no GF é que optamos por essa redução dos encontros. O roteiro enviado previamente ao comitê de ética<sup>13</sup> foi seguido e respeitado, porém, em uma menor quantidade de dias. Consideramos satisfatória essa modificação, que também foi avaliada pelos integrantes do grupo como “suficiente” para a validação do produto educacional.

Os encontros com o GF foram coordenados pela professora-pesquisadora, que buscou estimular a participação de todos os integrantes, propiciando um ambiente favorável e de confiança para os pares. Após o terceiro encontro, a professora-pesquisadora reestruturou o caderno pedagógico mediante as sugestões do GF e reenviou o material para os docentes. Eles analisaram o material e, em seguida, responderam o questionário da avaliação do caderno pedagógico e dos encontros virtuais que participaram.

O grupo focal teve uma participação em média de 06 professores por encontro. As opiniões e sugestões sobre os Jogos Cooperativos que surgiram ao longo dos encontros virtuais nos possibilitaram repensar e aprimorar o caderno pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento da afetividade ao longo das atividades práticas coletivas nas turmas de Ensino Médio.

## 5.2 ANÁLISE DOS DADOS: ANÁLISE DE CONTEÚDO

Com o objetivo de organizar e compreender os dados que foram coletados ao longo desta pesquisa, nos baseamos na Análise de Conteúdo com fundamento na professora Laurence

---

<sup>13</sup> CAAE: 40119320.8.0000.9047

Bardin (2011). Ela defende que, para a análise de conteúdo, é necessário compreender a importância de respeitar as três fases fundamentais, são elas: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação.

A **pré-análise** é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Trata-se da organização propriamente dita por meio de quatro etapas: (a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto; (b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado; (c) formulação das hipóteses e dos objetivos; (d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise (Bardin, 2006 apud MOZZATTO, 2011).

A **exploração do material** constitui a segunda fase, que consiste na exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro). A exploração do material consiste numa etapa importante, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. Esta é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase (Bardin, 2006 apud MOZZATTO, 2011).

A terceira fase diz respeito ao **tratamento dos resultados, inferência e interpretação**. Esta etapa é destinada ao tratamento dos resultados; ocorre nela a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2006 apud MOZZATTO, 2011, grifo nosso).

Foram analisadas e observadas as falas e as reações dos sujeitos da pesquisa ao longo da validação do caderno pedagógico. Esse tipo de observação contribui com a aproximação do pesquisador com o fenômeno estudado (GIL, 2008). Registramos os diálogos por meio de uma gravação e, em seguida, transcrevemos as sugestões e análises do caderno pedagógico. Com base na análise de conteúdo de Laurence Bardin, transcrevemos o material e realizamos uma leitura flutuante na qual iniciamos a reestruturação do produto educacional.

Os integrantes do grupo focal apontaram a importância do desenvolvimento de propostas pedagógicas que contribuam para o aprimoramento das relações interpessoais na escola, uma vez que esta é um espaço público e de uso coletivo. Os docentes também exemplificaram situações em que alguns de seus estudantes demonstraram certa insatisfação perante determinadas propostas coletivas, como por exemplo: alunos que alegam não gostar de interagir com os demais colegas; não gostam da turma que estudam; se sentem sobrecarregados

por saberem desenhar; em algum momento brigam com o grupo e pedem para seguir a atividade individualmente.

Os professores refletiram sobre a importância das propostas coletivas e cooperativas ao longo das aulas de Arte e sobre a contribuição positiva que o produto educacional pode trazer para as atividades artísticas. Um dos assuntos mais comentados nos encontros foi a valorização da sustentabilidade ao longo de alguns Jogos Cooperativos com conteúdos artísticos. Mediante as conversas, foi percebido que dos 8 jogos, somente 4 propunham a reutilização de materiais. A partir dessa análise, o grupo apresentou estratégias e sugestões de trocas de materiais, que contribuíram para a ampliação do número de jogos com o objetivo de refletir sobre a sustentabilidade.

Mediante as reflexões sobre a sustentabilidade, foi sinalizado que somente um jogo estava convidando o aplicador a convidar docentes de outras disciplinas. Houve uma conversa sobre a importância do diálogo entre as disciplinas e foi sugerido que a interdisciplinaridade fosse proposta em outros Jogos Cooperativos. Todos os apontamentos dos docentes do grupo focal foram geradores de diálogos reflexivos e produtivos de maneira que as observações foram colocadas e, em seguida, completadas com diversas sugestões e estratégias pedagógicas, que contribuíram para o aprimoramento do produto educacional.

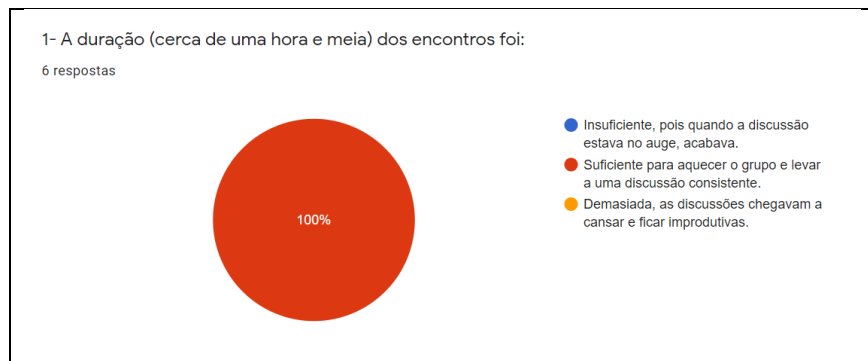
### 5.2.1 Análise do questionário

O objetivo principal do questionário, realizado após as três reuniões do Grupo Focal, foi de analisar a aplicabilidade dos Jogos Cooperativos com conteúdos artísticos no ambiente escolar e a suficiência dos encontros com o Grupo Focal para a validação do caderno pedagógico.

Os professores que participaram do Grupo Focal (GF) receberam, através do grupo criado no aplicativo *WhatsApp*, o link de um formulário (criado na plataforma *Google*) contendo uma avaliação dos encontros e do caderno pedagógico. A pesquisadora esclareceu ao GF que o formulário não era de caráter obrigatório e que eles não precisavam se identificar, preservando a privacidade dos integrantes mediante as suas respostas. O questionário é composto por 11 questões, sendo 10 questões objetivas e 01 discursiva. Foram analisados 06 questionários preenchidos, ou seja, de todos os integrantes do Grupo Focal.

Podemos observar no Gráfico 01 e 02, que o tempo de duração e a quantidade dos encontros foram considerados suficientes para todos os integrantes do GF. Isso nos comprova que a redução da quantidade de encontros virtuais – de cinco encontros para três – foi satisfatória para a análise e o aprimoramento dos Jogos Cooperativos com conteúdos artísticos.

### GRÁFICO 01: AVALIAÇÃO DOS DOCENTES ACERCA DA DURAÇÃO DOS ENCONTROS VIRTUAIS COM O GRUPO FOCAL



Fonte: Gerado pelo *Google Forms*

### GRÁFICO 02: AVALIAÇÃO DOS DOCENTES ACERCA DA QUANTIDADE DE ENCONTROS VIRTUAIS COM O GRUPO FOCAL

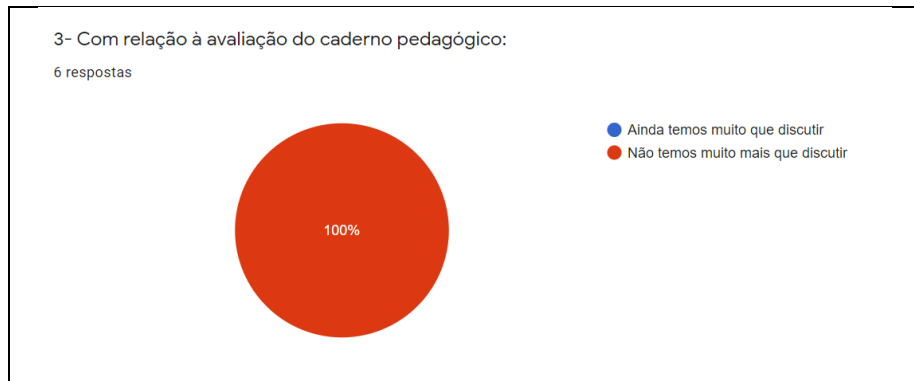


Fonte: Gerado pelo *Google Forms*

Durante todos os encontros virtuais, a professora-pesquisadora observou que os participantes se sentiram à vontade para dividir com o grupo as suas observações acerca dos Jogos Cooperativos com conteúdos artísticos (Gráfico 04). A maioria dos docentes relatou que sentiu a necessidade de mais explicações acerca de cada JC, o que foi considerado pela pesquisadora e modificado no material, incluindo mais imagens/ilustrações e dicas de aplicabilidade. Foram apresentadas algumas sugestões específicas de cada Jogo, relacionadas a substituição de determinado material escolar, que foi solucionado em conjunto com o GF. No

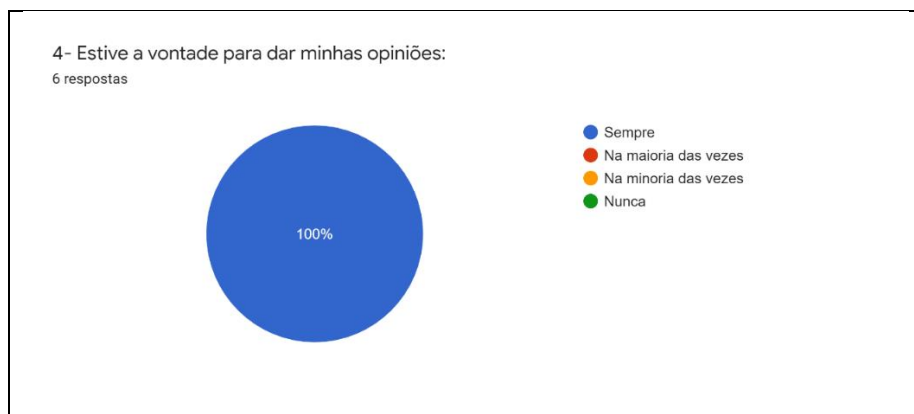
mais, conforme podemos observar no Gráfico 03, os apontamentos e as sugestões foram ouvidas, respeitadas e incluídas no caderno pedagógico.

**GRÁFICO 03: AVALIAÇÃO DOS DOCENTES ACERCA DAS ANÁLISES APONTADAS SOBRE O CADERNO PEDAGÓGICO QUE SURTIRAM NOS ENCONTROS COM O GRUPO FOCAL**



Fonte: Gerado pelo *Google Forms*

**GRÁFICO 04: AVALIAÇÃO DOS DOCENTES SOBRE A EXPOSIÇÃO DAS SUAS OPINIÕES NOS ENCONTROS VIRTUAIS COM O GF**



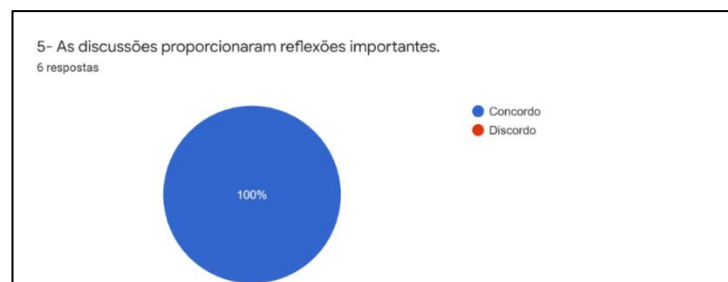
Fonte: Gerado pelo *Google Forms*

As discussões e análises que surgiram nos encontros foram consideradas importantes para o aprimoramento do material analisado (gráfico 05). Para o grupo focal, as reuniões foram consideradas agradáveis, estimulantes e produtivas (gráfico 06), sendo conduzidas pela professora pesquisadora de maneira respeitosa e harmônica (gráfico 07).

No segundo encontro, um dos docentes apontou uma possível proximidade do processo de criação artística coletiva por meio dos Jogos Cooperativos, com a *performance*<sup>14</sup>, que é uma modalidade artística híbrida. Um dos professores afirmou que “o fazer artístico pode ser muita coisa” e completou sugerindo que a performance seja apresentada aos discentes antes da aplicação dos JC, possibilitando que os estudantes relacionem essas duas temáticas; “esse fazer já é uma performance”; e os alunos precisam entender “que estar lá experienciando a atividade é arte, é um processo”. Compreendemos e reconhecemos a importância dessas afirmações no ensino da Arte, porém, seria necessário aprofundar o conceito de *performance* e buscar referenciais teóricos que solidifiquem tais afirmativas, o que resultaria em um tópico que não é pertinente nesta pesquisa. Entretanto, tal discussão fomentou o interesse da pesquisadora em aprofundar esses conhecimentos dando oportunidade para futuros estudos.

Foram apontados alguns momentos que poderiam ser geradores de conflito durante a ação dos jogos, como: a obrigatoriedade da troca de material pelo fato dos alunos se esbarrarem no jogo “Pintura em Ação”; a falta de um apontamento sobre os cuidados que se deve ter ao tocar no corpo alheio durante as massagens sensoriais propostas pela artista Lygia Clark, no jogo “Despertando os sentidos humanos”; a presença de estudantes com transtorno do espectro autista – e outras necessidades especiais – durante as propostas dos jogos, por necessitarem de um olhar mais atencioso e cuidadoso de todos os envolvidos nos jogos. Ademais, como contribuição, no jogo “Kandinsky...ando”, outro professor apontou que a troca das caixas de material entre os grupos “faz com que o aluno se adapte às situações adversas ou a aproveitar essas oportunidades” o que proporciona aos alunos levar esse aprendizado para vida.

#### GRÁFICO 05: AVALIAÇÃO DO DOCENTE SOBRE AS DISCUSSÕES QUE SURTIRAM NOS ENCONTROS VIRTUAIS COM O GF



<sup>14</sup> “Performance é uma construção física e mental que o artista executa num determinado tempo e espaço, na frente de uma audiência. É um diálogo de energia, em que plateia e artista constroem juntos a obra”. Foi assim que arte performática foi definida por Marina Abramovic, um dos maiores nomes do gênero, em sua palestra do Ted Talks. (Disponível em: <https://www.sp-arte.com/editorial/mas-afinal-o-que-e-uma-performance/> Acesso em: 01 mai 2021)

Fonte: Gerado pelo *Google Forms*

As discussões no Grupo Focal puseram em evidência questões acerca da sustentabilidade no tocante ao descarte dos materiais utilizados nos Jogos Cooperativos, assim como para o próprio material sugerido para a execução das atividades. Foram sugeridas, então, algumas modificações:

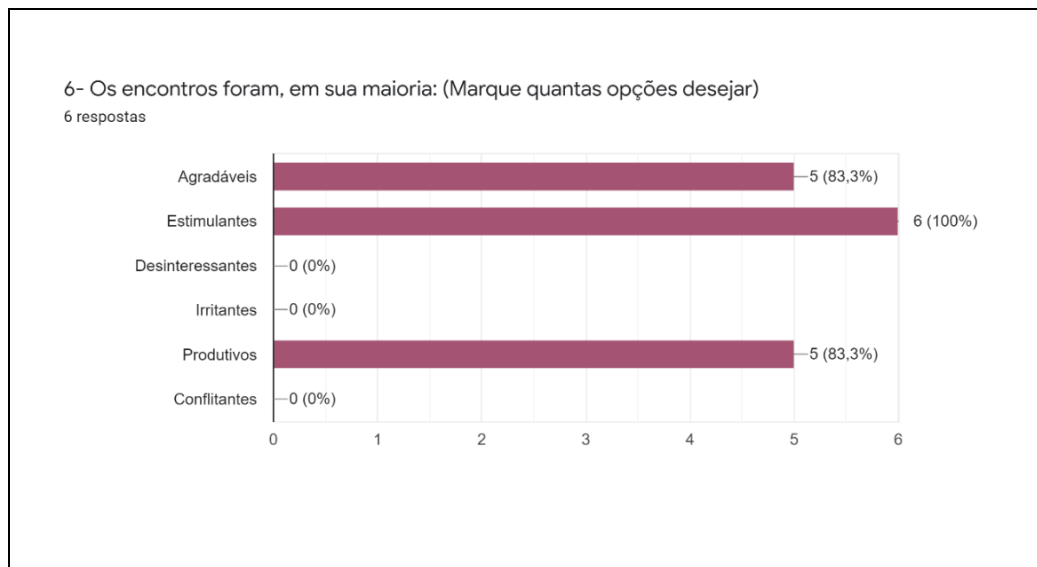
**TABELA 1: MODIFICAÇÕES SUGERIDAS PELOS DOCENTES DO GF**

**Modificações sugeridas pelo Grupo Focal**

<b>Jogo Cooperativo com conteúdo artístico</b>	<b>Antes dos encontros com o Grupo Focal</b>	<b>Contribuição do Grupo Focal</b>
6. NÓS-sos	Utilização do <u>papel manteiga</u> para servir como suporte de escrita e, em seguida, receber os nós dos estudantes.	<p>A substituição do papel manteiga pelas <u>sacolas plásticas</u>, que ao demorarem para se decompor contribuem para o aumento da poluição no meio ambiente.</p> <p>Foi sugerido que o aplicador proporcione uma reflexão coletiva sobre a quantidade de plástico que produzimos e que não é reciclado. Também foi considerado a possibilidade de convidar um docente da disciplina de Geografia e/ou Biologia com o objetivo de aprofundar a temática.</p>
7. Movimentação	Utilização do <u>papel higiênico</u> como suporte para os envolvidos no jogo escreverem os seus desejos para o mundo.	<p>A substituição do papel higiênico por <u>sobras de TNT</u> (Tecido Não Tecido), que são utilizados frequentemente na escola. Logo, possíveis de reutilização.</p> <p>Também foi sugerido que o aplicador: possibilite uma reflexão sobre a importância da arborização no espaço escolar; convide um professor de Biologia para enriquecer o debate; proponha aos estudantes que plantem uma árvore na comunidade escolar.</p>

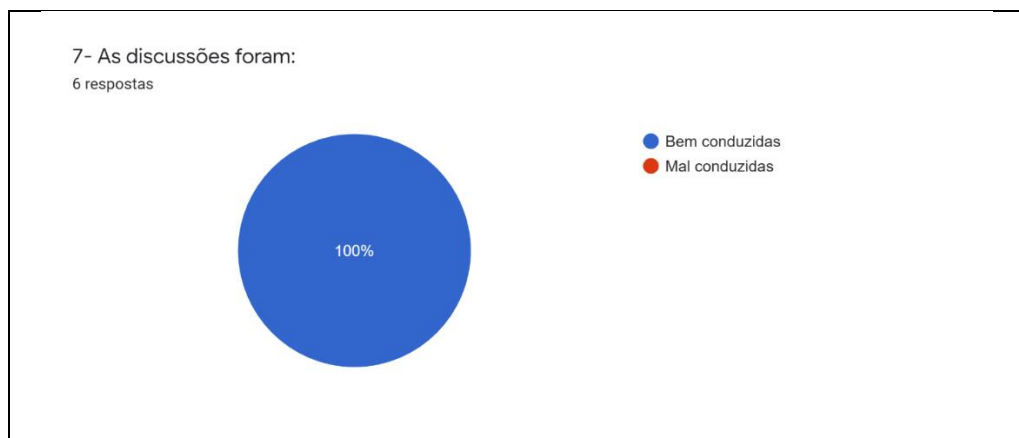
Fonte: Elaborada pela pesquisadora

**GRÁFICO 06: AVALIAÇÃO DOS DOCENTES SOBRE OS ENCONTROS VIRTUAIS  
COM O GRUPO FOCAL**



Fonte: Gerado pelo *Google Forms*

**GRÁFICO 07: AVALIAÇÃO DOS DOCENTES ACERCA DA CONDUÇÃO DAS  
DISCUSSÕES COM O GRUPO FOCAL**

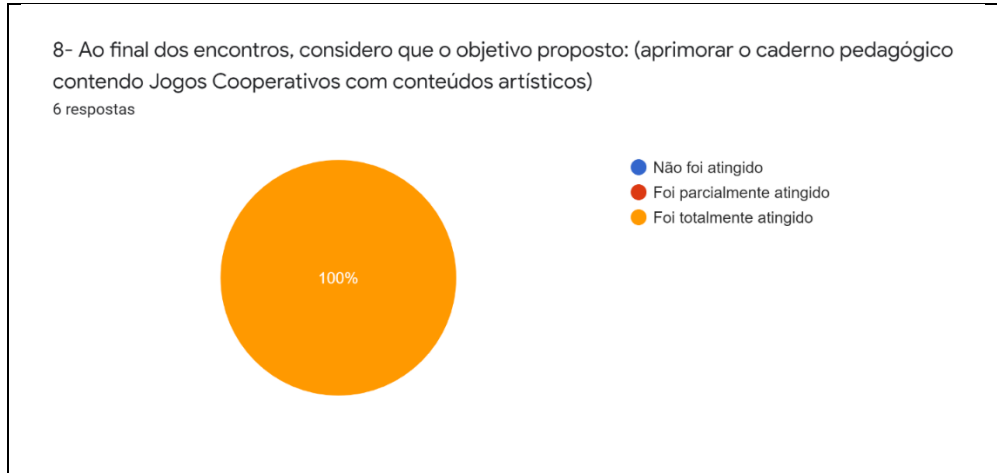


Fonte: Gerado pelo *Google Forms*

A respeito das reuniões constatamos que os professores consideraram agradáveis, estimulantes e produtivos os três encontros virtuais, assim como a duração de cada reunião. Também foi avaliado que as reuniões foram suficientes para a análise e o aprimoramento do caderno pedagógico (gráfico 08). Alguns professores também relataram que os Jogos Cooperativos com conteúdos artísticos, mediante algumas adaptações, podem ser utilizados com os alunos do Fundamental I e II, respeitando as dificuldades e limitações de cada faixa etária. Também foi identificado no questionário, que os docentes se sentem motivados a utilizar

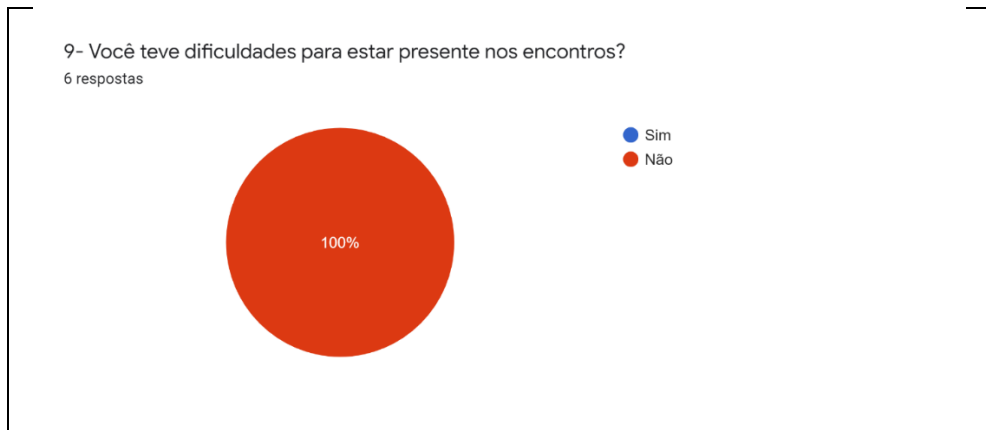
esse caderno pedagógico com os seus alunos (gráfico 10).

**GRÁFICO 08: AVALIAÇÃO DOS DOCENTES ACERCA DA REESTRUTURAÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO**



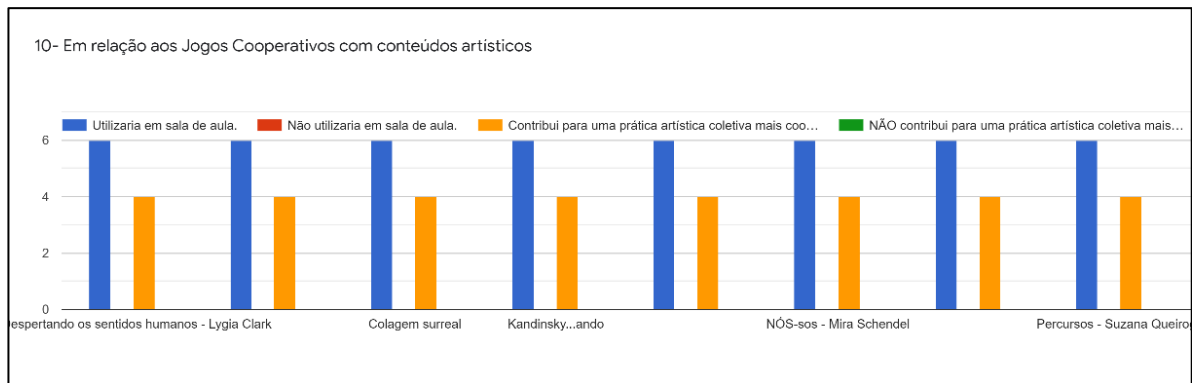
Fonte: Gerado pelo *Google Forms*

**GRÁFICO 09: RESPOSTA DOS DOCENTES ACERCA DAS SUAS DIFICULDADES EM PARTICIPAR DOS ENCONTROS VIRTUAIS**



Fonte: Gerado pelo *Google Forms*

**GRÁFICO 10: AVALIAÇÃO DOS DOCENTES ACERCA DE CADA JOGO COOPERATIVO QUE FOI ANALISADO DURANTE OS ENCONTROS VIRTUAIS COM O GRUPO FOCAL**



Fonte: Gerado pelo *Google Forms*

Após as dez questões objetivas, disponibilizamos uma sessão para ser preenchida pelo docente com os comentários que quisesse fazer acerca dos encontros virtuais e/ou do produto educacional que validamos durante os encontros virtuais. Constatamos, mediante as suas observações, que o produto pode ser considerado aplicável dentro do ambiente escolar e que a técnica de Grupo Focal foi eficaz para a reestruturação do caderno pedagógico digital.

**QUADRO 1: COMENTÁRIOS DOS PROFESSORES ACERCA DOS ENCONTROS E DO PRODUTO EDUCACIONAL**

<p>Texto apresentado no Formulário da avaliação dos encontros e do caderno pedagógico com o Grupo Focal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Gostaria de fazer alguma observação sobre os encontros ou sobre os Jogos Cooperativos? Essa caixa de pergunta pode ser preenchida com o que você quiser escrever.</b></li> </ul>	
<b>Professor A:</b>	“Eu costumo dizer que atividade boa é aquela que dá vontade de fazer junto com o aluno. E essas são exatamente assim! São atividades maravilhosas e que se enquadrariam em todos os anos do Ensino Básico, claro que com suas devidas adaptações.”
<b>Professor B:</b>	“Parabéns pelas excelentes propostas, foi maravilhoso participar desse processo!”
<b>Professor C:</b>	“Os jogos são maravilhosos! Apesar de serem indicados para alunos do Ensino Médio, vou tentar aplicá-los nas minhas turmas do 1o. e 2o. segmento do Ens. Fundamental.”
<b>Professor D:</b>	<p>“Os encontros foram incríveis! Adorei ter conhecido tantos colegas tão criativos e empenhados! Realmente ficou um gostinho de quero mais, mas acredito que como todos decidiram continuar com o grupo essa troca poderá render muitos frutos adiante.</p> <p>Sobre os jogos cooperativos acredito que eles têm um enorme potencial. Toda prática de ensino, especialmente na disciplina de artes, precisa da questão da prática para se ajustar ao que vai dar certo ou não. É impossível que a prática saia perfeita exatamente como no planejamento. Isso seria até chato e totalmente anti-arte. Porém é possível que tente se deixar um planejamento que não seja nem tão aberto que a proposta fique frouxa e nem tão fechado</p>

	<p>que o professor não possa pensar em alternativas ou possíveis desdobramentos. A arte é uma forma de pensar e entender o mundo. A educação tem o dever de levar os alunos a pensar e entender o mundo. Seus jogos cooperativos têm um grande potencial neste sentido. Alguns podem estranhar a produção final, porém o processo em cada atividade é tão necessário e importante na mente e formação dos alunos que o resultado final visual não é a etapa mais importante.</p> <p>Acredito que com a prática, esses jogos possam ser adaptados, desenvolvidos e enriquecidos. A essência deles já está pronta. A prática os moldará.</p> <p>Parabéns pelas ideias! Adorei conhecer você e seu trabalho! Você é uma professora incrível! Boa sorte!”</p>
<b>Professor E:</b>	“Excelente grupo de trabalho, focado, participativo e muito bem dirigido pela mestrandia.”
<b>Professor F:</b>	“Foram ótimos encontros, com empolgante troca de experiências e saberes. Senti o grupo muito leve e muita abertura pra essa troca.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A metodologia de GF nos proporcionou traduzir e desvendar as análises dos participantes docentes e suas reflexões sobre as possibilidades da proposta do Produto Educacional na disciplina de Arte no cotidiano escolar. Também nos proporcionou condições de afirmar que a metodologia empregada foi adequada às novas necessidades, em razão das limitações que a pandemia nos trouxe de consequências aos encontros planejados anteriormente, inclusive com a mudança de um Produto Educacional aplicado para os discentes, para um Produto Educacional aplicável para os docentes em suas respectivas realidades escolares.

## **6 A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS COOPERATIVOS COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NAS AULAS DE ARTES: O PRODUTO EDUCACIONAL**

A proposta apresentada por meio do Produto Educacional desta pesquisa foi a construção de um caderno pedagógico digital contendo oito jogos cooperativos com conteúdos artísticos, que foram desenvolvidos ao longo desta pesquisa. Os jogos já se fazem presente no ambiente escolar, porém, iremos reforçar a importância de aliá-los ao desenvolvimento de ações cooperativas e coletivas.

Os jogos serão apresentados por meio de uma explicação escrita e com ilustrações feitas pela pesquisadora, que facilitarão a compreensão das atividades. Partiremos das sugestões de JC propostas pelos educadores Orlick (1990); Janot (1998); Soler (2006a, 2006b); Brotto (2013). Os autores detalharam cuidadosamente diversas possibilidades de trabalhar os JC no ambiente escolar, o que colabora para adicionar elementos que possibilitem abordar alguns conteúdos artísticos presentes na BNCC.

O caderno será direcionado aos profissionais da área de Artes Visuais, possibilitando a aplicação desses jogos em turmas do Ensino Médio. O objetivo desse produto educacional será de estimular as atividades práticas coletivas, de maneira que sejam confortáveis e divertidas. Ao escolher os JC como ponto de partida para a criação desses jogos, desejamos observar nos estudantes maiores possibilidades de envolvimento com as atividades artísticas, manifestação de atitudes cooperativas na disciplina e qualidade no processo de aprendizagem.

Após proporcionar condições aos professores para desenvolver os objetivos propostos, por meio da técnica de coleta de dados com o Grupo Focal, as modificações foram realizadas, com base nas sugestões dos JC expostas pelos autores Orlick (1990); Janot (1998); Soler (2006a, 2006b); Brotto (2013). Assim, apresentamos aos professores, que fizeram parte do grupo, e obtivemos opiniões, sugestões e uma possível aplicabilidade nas aulas de Arte. Todas as sugestões foram consideradas e analisadas cuidadosamente, uma vez que o grupo selecionado contou com profissionais experientes na área de arte e que lecionavam para turmas do Ensino Médio.

O produto educacional não possui características de sequência didática, dado que são atividades que podem ser aplicadas aleatoriamente, sem exigência de uma ordem de aplicação dando ao educador a liberdade de escolher os jogos que se encaixam com as suas propostas e realidades.

**FIGURA 3: CAPA DO PRODUTO EDUCACIONAL**

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Os conteúdos artísticos presentes nesses Jogos Cooperativos, são: as interações corporais presentes nas obras da artista brasileira Lygia Clark; as pinturas de ação gestual do artista americano Jackson Pollock; a técnica da colagem com base em três temáticas diferentes: o empoderamento feminino, presente nas fotomontagens da artista alemã Hannah Hoch, as colagens do artista brasileiro Silvio Alvarez e o movimento artístico Surrealista, por meio das obras dos pintores Salvador Dalí e René Magritte; a composição das pinturas abstratas do artista russo Wassily Kandinsky; a obra “*Time Divisa*”, do artista mexicano Antonio Vega Macotella; a série “droguinhas”, da artista plástica suíça radicada no Brasil, Mira Schendel; a obra “árvore dos desejos”, da artista japonesa Yoko Ono; e as obras da artista, pesquisadora e professora luso-brasileira, Suzana Queiroga.

Os Jogos Cooperativos com conteúdos artísticos que serão apresentados em seguida, precisarão de 90 minutos, no mínimo, para fluir da melhor maneira possível. Caso o aplicador não tenha essa quantidade mínima de carga horária semanal, sugerimos que faça algumas adaptações ao longo da aplicação dos JC, de maneira que não modifique o objetivo de cada atividade proposta. Com isso, consideramos importante que os JC sejam adaptados para a

realidade de cada professor e escola. Por esse motivo, escolhemos cuidadosamente utilizar materiais de fácil acesso, ofertando JC com diferentes estratégias e quantidade de integrantes envolvidos na atividade.

### 6.1 DESPERTANDO OS SENTIDOS HUMANOS

<b><u>JOGO 01</u> - Despertando os sentidos humanos.</b>	
<b>Conteúdo artístico:</b>	
Arte Contemporânea Brasileira: Lygia Clark (1920-1988) Interações corporais com base na obra “objetos relacionais”	
<b>Objetivos:</b>	
Desenvolver a afetividade; aprimorar as relações interpessoais; desenvolver a percepção e a sensibilização dos sentidos humanos.	
<b>Material:</b>	
Cadeiras e mesas escolares, elástico fino/barbante/lã, tiras de elástico grosso (cada uma com aproximadamente 30 cm), pedaços de tecido para vendar os estudantes, objetos aleatórios encontrados na escola pelos alunos (caderno, caneta, lápis, estojo, casaco, folhas secas, garrafa de plástico).	
<b>Espaço necessário:</b>	
Quadra de esportes, pátio ou sala de aula.	
<b>Disposição:</b>	
Grupos entre 06 e 12 estudantes. Observação: A quantidade de estudantes por grupo será decidida pelo aplicador, que terá a liberdade de fazer adaptações no jogo de acordo com as suas necessidades.	
<b>Duração:</b>	
Duração de 90 minutos.	
<b>Desenvolvimento:</b>	
Neste jogo, os alunos serão motivados a se moverem com elásticos unindo os corpos de todos os integrantes do grupo. Após percorrerem um trajeto, eles irão vivenciar as interações corporais, com base nas obras da artista Lygia Clark. A proposta é que parte dos integrantes de cada grupo recebam vendas para tampar os seus olhos, o que incentivará a confiança mútua e a cooperação. Para isso, o Jogo Cooperativo será dividido em <b>02 etapas</b> :	

### 1ª Etapa:

O aplicador construirá um percurso que será explorado pelos estudantes utilizando os seguintes materiais: barbante/lã/elástico fino, cadeiras e mesas escolares. As mesas e as cadeiras serão posicionadas livremente e as linhas de barbante/lã/elástico serão usadas para ligar esses objetos, criando obstáculos para o percurso dos alunos.

Sugerimos que o jogo aconteça em um espaço amplo, possibilitando a mobilidade dos estudantes. A intenção é promover um pouco de dificuldade durante o caminhar coletivo dos integrantes. Logo, não há a necessidade de criar um trajeto muito complicado.

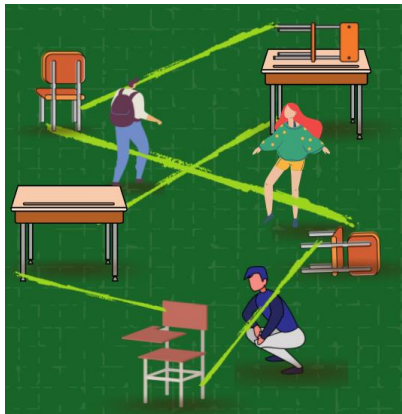


Imagem para ilustrar a organização das cadeiras, mesas e a distribuição das linhas de elástico fino/barbante/lã, que estão na cor verde.

Após a organização do espaço, o professor pedirá aos estudantes que formem grupos. Cada grupo receberá tiras de elástico grosso (aproximadamente 04 tiras por aluno) e tiras de tecido para vendar alguns participantes.

O grupo será orientado a colocar aleatoriamente as tiras de elástico, prendendo os seus pés e as suas mãos a dos outros participantes, de maneira que todos os braços e pernas sejam conectados aos demais colegas. A intenção é permitir que os corpos sejam ligados por meio de elásticos, tornando as suas movimentações dependentes dos demais. Sobre o ato de vendar os alunos, sugerimos que somente a metade dos participantes de cada grupo tenham os olhos vendados. Por exemplo, se o grupo for composto por 06 estudantes, somente 03 podem ser vendados. Caso sejam sete integrantes, somente 03 terão os olhos vendados. É importante ressaltar que o aplicador terá liberdade para adaptar as regras deste jogo, deixando-o mais próximo da sua realidade.

Após a colocação das tiras de elásticos e das vendas, os estudantes passarão pelo caminho construído pelo aplicador sem poder se comunicar oralmente, ou seja, serão incentivados a exercitar o tato e a confiança ao longo desta etapa. Sugerimos que o aplicador oriente os estudantes a caminharem com cuidado, atenção e ajudando os colegas que estarão vendados.



Imagem 1



Imagem 2



Imagem 3



Imagem 4

Imagem 1, 2 e 3: Fotografias das aulas da disciplina de Práticas de Sala de Aula no mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, do Colégio Pedro II.

Imagem 4: Fotografia da aula de Arte promovida pela pesquisadora em uma escola da rede estadual do Rio de Janeiro.

### **2ª Etapa:**

O grupo finalizará a primeira etapa e seguirá para o segundo momento sem retirar as vendas. Só será permitido que eles retirem as tiras de elástico. Os estudantes vendados serão guiados pelos colegas do grupo para um local próximo, sendo orientados a deitar no chão ou em cima de um tecido/canga de praia/lençol.

Após serem posicionados de maneira confortável, os integrantes vendados receberão as massagens corporais propostas pela artista Lygia Clark, que valoriza as interações corporais. Sugerimos que os estudantes utilizem objetos que estejam no espaço escolar para interagir com os colegas, por exemplo: estojo, garrafa pet, régua, folhas de caderno, livros etc. Atenção, é válido relembrar a importância de respeitarmos o corpo alheio, evidenciando que a proposta busca estimular as ações cooperativas e coletivas.



### Saiba mais:

Lygia Clark desejava despertar uma modificação da autopercepção, tornando os integrantes de suas obras mais conscientes de seus corpos e de suas diversas respostas sensoriais. Segundo a artista "todas essas coisas são apenas proposições. Elas não são um trabalho de arte; é o momento do ato de sentir que é importante."

<https://www.moma.org/audio/playlist/181/2423>

“Os objetos relacionais nascem de exercícios de comprometimento da artista com o estado de vitalidade plena do outro, na intencionalidade de quebra das couraças e da unicidade personalista rígida, procurando atingir, especialmente, a propriocepção em seus modos mais primários: o sentido de peso do próprio corpo, a dimensão tátil de partes adormecidas como a frieza da pele do abdômen ou a esfericidade do globo ocular. As coisas que compõem o objeto são elementos simples do cotidiano: saco plástico de embalar alimento, pedras, concha, almofadas, saco de aniagem, tiras de elástico, tubos de drenagem de máquinas de lavar; reunidos em diferentes conjuntos, obras que são um composto de materialidades significantes, objetos que Clark seguiu desenvolvendo desde 1967 com a criação das máscaras abismo, dispositivo sensorial montado com seu modo peculiar de olhar o mundo. Não há nada estranho em nenhuma daquelas coisas, mas o simples gesto de recolher algo ordinário, da vida comum de todos e dispor, de forma insólita, mas simples e precisa, conjugando elementos que adquirem significação simbólica profunda como aparatos de sondagem de corpos, de produção de vínculos, de mergulho no Self. São aparelhos de mobilização visceral. São objetos de “uma arte sem arte”, elementos para o sujeito perceber-se em sua condição de ser total.”

<https://doi.org/10.47456/uf.v1i16.14856>



Lygia Clark. Colchão para a estruturação do self. 1970.

<https://www.moma.org/audio/play/list/181/2423>

“**CONTATO INTERIOR.** Lygia Clark usa "Máscara Abismo com Tapa-Olhos" (1968), um dos trabalhos com os quais a artista substitui a experiência estética pela sensorial, incentivando o uso do tato.”

Disponível em: <  
[https://istoe.com.br/363422\\_A+GRANDE+AVENTURA+SENSORIAL/](https://istoe.com.br/363422_A+GRANDE+AVENTURA+SENSORIAL/) > Acesso em: 19 de abril de 2021.



## 6.2 PINTURA EM AÇÃO

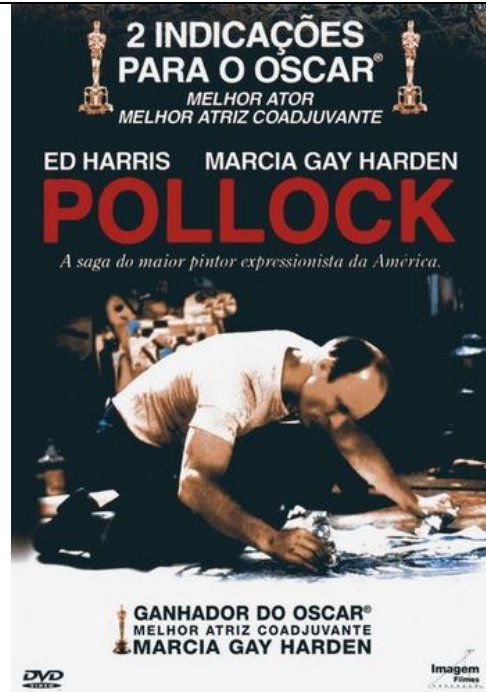
<b>JOGO 02 – Pintura em ação</b>	
<b>Conteúdo artístico:</b>	
<p style="text-align: center;">Expressionismo Abstrato: Jackson Pollock, artista plástico norte-americano (1912-1956) <i>Dripping e Action Painting</i></p>	
<b>Objetivos:</b>	
<p>Desenvolver a afetividade; aprimorar as relações interpessoais; estimular a cooperação; exercitar a criatividade; compreender a incorporação da ação gestual do artista na construção de suas pinturas abstratas.</p>	
<b>Material:</b>	
<p>Papéis de grande formato (papel 40 kg, papel Kraft, jornais), galhos de árvore, régua, pincéis largos e tinta.</p>	
<b>Espaço necessário:</b>	
<p style="text-align: center;">Quadra de esportes, pátio ou sala de aula ampla.</p>	
<b>Disposição:</b>	
<p style="text-align: center;">Grupos de 05 a 08 estudantes.</p>	
<b>Duração:</b>	
<p style="text-align: center;">Cerca de 90 minutos.</p>	
<b>Desenvolvimento:</b>	
<p>O jogo cooperativo consiste em uma produção coletiva inspirada nas pinturas gestuais do artista plástico Jackson Pollock. A atividade será dividida em <b><u>duas etapas</u></b>:</p>	
<b>1ª etapa:</b>	
<p>Os estudantes irão se organizar em grupo para observar e analisar coletivamente as pinturas de ação gestual do artista Jackson Pollock. Para um bom aproveitamento do Jogo, sugerimos que evidencie as seguintes características das obras do artista:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A posição corporal que o artista adota perante a superfície que vai trabalhar, ou seja, sobre a tela de pintura.</li> <li>• A maneira como as obras do Pollock são expostas nos museus. Embora o artista trabalhe com a tela na horizontal, elas são expostas ao público verticalmente. Neste momento, ressalte que isso também vai acontecer com os trabalhos artísticos dos estudantes, que serão feitos na horizontal e expostos na escola verticalmente.</li> <li>• Devido a posição da tela adotada pelo artista (horizontal), ele tem a possibilidade de se movimentar sobre a tela. Deixando, inclusive, os rastros de suas pegadas em algumas de suas pinturas.</li> </ul>	
<b>2ª etapa:</b>	

Separe os alunos em grupos de 05 a 08 estudantes. Disponibilize os materiais (tinta, pincel, régua, galhos de árvore, etc.) que serão utilizados pelos alunos. Em seguida, apresente as seguintes regras:

- É obrigatório que o papel seja colocado horizontalmente no chão, possibilitando que os participantes experimentem e descubram novos ângulos para realizarem seus trabalhos artísticos.
- Os estudantes só poderão se posicionar sobre a folha se estiverem curvados ou agachados, de maneira que sejam incentivados a se movimentarem constantemente ao longo do processo. Não será permitido que fiquem sentados no chão, pois essa posição limitará as suas movimentações na folha.
- O material escolhido para desenhar será da escolha de cada grupo. Cada estudante terá em suas mãos uma única ferramenta que o auxilie na execução do trabalho artístico (galhos de árvore, régua, pincel, etc.). A ferramenta não pode se distanciar muito da folha, somente se for trocado por outro material encontrado pelo caminho. Caso os alunos se esbarrem, serão obrigados a trocar de material e a continuar o trabalho do outro. Sugerimos que o aplicador mencione a importância da cooperação e da coletividade ao longo desse momento. É possível que alguns estudantes se sintam desconfortáveis mediante a interferência de um colega em seu trabalho. Porém, o jogo proporciona esse momento reflexivo, no qual os estudantes terão a oportunidade de trabalhar cooperativamente, compreendendo e respeitando o espaço do outro.
- Para experimentar a pintura gestual do artista Pollock, os estudantes utilizarão as ferramentas que serão mergulhadas em recipientes com tinta (copo plástico, lata de tinta, etc.). Então, os alunos moverão essas ferramentas para a cartolina e experimentarão a ação gestual presente no processo artístico do artista.
- É importante que o aplicador evidencie que a ação gestual presente no processo criativo das obras do artista Pollock valoriza as emoções e que, para ele, o pincel é uma extensão do seu corpo. A intenção da atividade não é a de proibir o uso desses materiais tradicionais, mas, sim, de ampliar o repertório de objetos possíveis a serem utilizados pelos estudantes para executarem suas produções artísticas.

#### **Saiba mais:**

- Sugestão de um site que permite experimentar a ação gestual do artista Pollock virtualmente:  
<http://www.jacksonpollock.org/>
- Sugestão de filme para apresentar a história do artista Jackson Pollock:



“O dripping era a técnica na qual respingava a tinta sobre suas imensas telas; os pingos escorriam formando traços harmoniosos e pareciam entrelaçar-se na superfície do suporte. Essa ação foi possibilitada em muito pelas tintas sintéticas à base de resina, uma novidade no período. Ao desenvolver essa técnica, Pollock passou a utilizá-la quase que exclusivamente – de 1947 a 1950 –, fazendo uso de ferramentas não convencionais, como varas, escovas duras e até seringas, regando para criar.”

Link:

[http://obviousmag.org/archives/2012/05/pollock\\_um\\_homem\\_no\\_centro\\_de\\_sua\\_tela.html](http://obviousmag.org/archives/2012/05/pollock_um_homem_no_centro_de_sua_tela.html)

“Para nos aprofundarmos mais ainda na técnica de Pollock, precisamos entender a *Action Painting*, ou *Pintura de Ação*. A técnica é sobre a tinta ser lançada diretamente na tela, em movimentos livres. Pollock usava também a técnica de *imersão na tela*. A tela era posicionada deitada horizontalmente no chão. O artista subia em cima do quadro e fazendo movimentos fortes com os pincéis gotejando a tinta na superfície, em movimentos concisos, e com muita técnica, a arte começava a criar forma. Assim ele se tornava parte da obra. O artista dentro da tela. Todo o movimento corporal e dos instrumentos utilizados eram pensados para extrair os sentimentos mais profundos do artista. Em algumas de suas obras, Pollock adicionou pontas de cigarros, botões, alfinetes, entre outros objetos para dar a ilusão que a obra está a sair da tela. Podemos interpretar como o copo que transbordou, o excesso, o ato de expelir tudo aquilo que guardamos dentro de nós por tanto tempo. Abrir a caixa de pandora.”

<https://anacaniglia.com/2020/07/28/entendendo-a-arte-de-pollock/>



“Number 8”, Jackson Pollock. 1949. <https://www.jackson-pollock.org/number-8.jsp>



<https://www2.jornalcruzeiro.com.br/materia/798260/site-permite-fazer-pinturas-ao-estilo-de-jackson-pollock>



<https://anacaniglia.com/2020/07/28/entendend-o-a-arte-de-pollock/>



Imagem criada para o Produto Educacional desta pesquisa.

### 6.3 RECRIAR

<b><u>JOGO 03: ReCriar</u></b>
<b>Conteúdo artístico:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnica de colagem com base nos artistas: Hannah Hoch (1889-1978) Silvio Alvarez (1966)</li> <li>• Técnica da colagem com base nos artistas Surrealistas: Salvador Dali (1904-1989) Rene Magritte (1898- 1967)</li> </ul>
<b>Objetivos:</b>
<p>Aprimorar as relações interpessoais; estimular a cooperação; exercitar a criatividade; desenvolver a capacidade coletiva de tomar decisões; instigar e explorar nos educandos as possibilidades de composição artística por meio da técnica de colagem.</p>
<b>Material:</b>

<p>Preparar um kit para cada grupo com os seguintes materiais: revistas, jornais, tesouras, colas e papéis de grandes formatos (papel Kraft, pardo, cartolinas etc.).          Observação: A quantidade de cada material poderá ser alterada pelo professor que vai aplicar o jogo.</p>
<b>Espaço necessário:</b>
Sala de aula ampla, espaço externo, quadra esportiva, auditório, etc.
<b>Disposição:</b>
Grupos de 04 a 05 estudantes.
<b>Duração:</b>
Cerca de 90 minutos.
<b>Desenvolvimento:</b>
<p>O jogo consistirá na confecção de colagens coletivas de maneira cooperativa. Os estudantes serão divididos em grupo para construir uma colagem. Porém, por meio de uma dinâmica, os grupos vão trocar de lugar, tendo a possibilidade de interferir na colagem alheia. Mediante isso, teremos no final da atividade várias colagens, que sofrerão interferência de todos os integrantes envolvidos no Jogo Cooperativo.</p> <p>Como o conteúdo artístico do Jogo será a técnica da colagem, deixaremos como sugestão as obras de dois artistas, sendo eles: <b>Hannah Hoch</b>, uma artista alemã e precursora da técnica de fotomontagem e <b>Silvio Alvarez</b>, um artista paulistano que se dedica a técnica da colagem desde o ano de 1989. Com isso, o aplicador terá a liberdade de escolher a temática a ser desenvolvida, assim como o artista que servirá como inspiração para as colagens.</p> <p style="text-align: center;"><u>Sugestões para as temáticas que podem ser abordadas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Hannah Hoch:</b> feminismo e empoderamento feminino.</li> <li>• <b>Silvio Alvarez:</b> depressão e síndrome do pânico – uma vez que o artista encontrou na colagem uma saída para lidar com esses problemas que tem aparecido constantemente em nossa sociedade.</li> <li>• <b>Surrealismo:</b> Você pode utilizar o Surrealismo, que é um movimento artístico nascido em Paris na década de 1920. Exemplo de artistas surreais: Salvador Dali e René Magritte.</li> </ul> <p>Independente da temática escolhida, o jogo será dividido em <b>03 etapas:</b></p> <p style="text-align: center;"><b>1ª Etapa:</b></p> <p>Apresentação da temática escolhida pelo aplicador e do artista que servirá como inspiração para as colagens coletivas. O professor também vai explicar o funcionamento e as possibilidades de materiais que podem ser usados para fazer uma colagem.</p> <p style="text-align: center;"><b>2ª Etapa:</b></p>

Organização dos grupos (a critério dos alunos), arrumação das mesas em círculo e a entrega dos kits.

### 3º Etapa:

Apresentação das regras do jogo, sendo elas:

- A turma deverá ser dividida em grupos com cerca de quatro a cinco estudantes. Cada grupo deverá ocupar uma mesa.
- O espaço para a aplicação deste jogo precisa conter mesas organizadas em círculo, sem cadeiras, para facilitar a movimentação dos estudantes. Cada mesa precisará ser equipada com um kit organizado pelo professor.
- Após terem compreendido as características do artista escolhido, os estudantes irão construir coletivamente as suas colagens. Para essa construção coletiva, dividimos a produção artística em rodadas, permitindo que as colagens sofram intervenções de todos os grupos.
- A cada rodada, os grupos deverão trocar de mesa, no sentido horário. Todo o material ficará na mesa, só os estudantes é que irão se movimentar permitindo, com isso, que o seu trabalho sofra a intervenção do grupo seguinte. Essa ação será repetida até que todos os grupos entrem em contato com todas as colagens. Cada mesa precisará ter no final do jogo, uma colagem surrealista finalizada. A duração de cada rodada será de 05 minutos. Os estudantes não saberão o tempo de duração de cada rodada, que será sinalizada pelo aplicador.
- É importante sinalizar aos grupos que a colagem de todas as imagens só será realizada na última rodada do jogo cooperativo. Os estudantes precisam ser orientados a colocarem pouca quantidade de cola (cerca de uma gota) no verso das imagens, para que elas não se desloquem involuntariamente, mas, ainda assim, permitam a intervenção dos outros grupos.
- Após finalizarem as colagens, o aplicador incentivará os estudantes a exporem as suas colagens coletivas no espaço escolar.



Imagem criada para o Produto Educacional desta pesquisa.

**Saiba mais:**

- **HANNAH HOCH**

“A artista colocou em suas obras uma justaposição entre a mulher alemã colonial e a mulher moderna alemã. Quando o fez, provocou as representações culturais femininas, elevando questões ligadas à sexualidade feminina e aos seus tipos de gênero em uma recente sociedade. Com suas fotomontagens Hannah fez a abordagem dos medos, e das possibilidades e ainda de esperanças novas para as mulheres que estavam presentes na moderna Alemanha.” <https://cultura.culturamix.com/arte/hannah-hoch>



“Mutter” – Hannah Höch – 1930

- **SILVIO ALVAREZ**

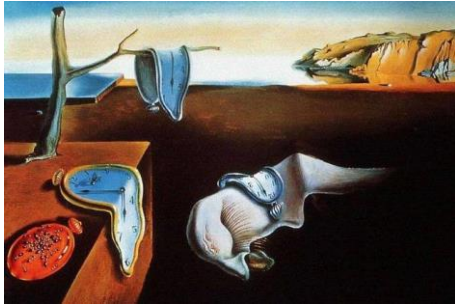
“Ao empregarmos as imagens pré-fabricadas, de origens diferentes, trazemos para a nossa expressão toda a carga simbólica de cada imagem. Portanto, além de pintar com papel, em collage também reprocessamos conceitos, desconstruímos realidades para construir uma nova. Sendo assim, já que o símbolo é uma das molas-mestras da collage, é importante que também conheçamos a simbologia dos objetos-alvo, principalmente se estes forem recorrentes. No meu caso, vêm sempre à tona olhos, flores, relógios. Castelos, entre outros.” <http://silvioalvarez.blogspot.com/2019/05/colagem-esta-tecnica-tem-historia-o.html>



- **SURREALISMO**

“O termo surrealismo, cunhado por André Breton com base na ideia de “estado de fantasia supernaturalista” de Guillaume Apollinaire, traz um sentido de afastamento da realidade comum que o movimento surrealista celebra desde o primeiro manifesto, de 1924. Nos termos de Breton, autor do manifesto, trata-se de “resolver a contradição até agora vigente entre sonho e realidade pela criação de uma realidade absoluta, uma supra-realidade”. A importância do mundo onírico, do irracional e do inconsciente, anunciada no texto, se relaciona diretamente ao uso livre que os artistas fazem da obra de Sigmund Freud e da psicanálise, permitindo-lhes explorar nas artes o imaginário e os impulsos ocultos da mente. O caráter anti-racionalista do surrealismo coloca-o em posição diametralmente oposta das tendências construtivas e formalistas na arte que florescem na Europa após a Primeira Guerra Mundial, 1914-1918, e das tendências ligadas ao chamado retorno à ordem.”

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3650/surrealismo>



“Persistência da Memória”, 1931. Salvador Dali



“Rosto de Mae West”, 1935. Salvador Dali



“O Filho do Homem”, 1964. Magritte



“Golconda”, 1953. Magritte

- Sugestão da animação “Destino” para trabalhar as obras surrealistas do artista Salvador Dali:



- Link da animação:  
<https://www.youtube.com/watch?v=K6XCN6gNJFw>

## 6.4 KANDINSKY...ANDO

<b>JOGO 04: Kandinsky...ando</b>
<b>Conteúdo artístico:</b>
Abstracionismo Wassily Kandinsky (1866-1944)
<b>Objetivos:</b>
Estimular a confiança grupal; aprimorar o trabalho em grupo; proporcionar a relação interpessoal; conhecer e analisar as obras abstratas do artista Kandinsky; reconhecer os elementos visuais presentes nas composições artísticas.
<b>Material:</b>
Preparar um kit para cada grupo com os seguintes materiais: placas de papelão, caixas de papelão, cartolinas coloridas, barbantes e/ou lãs coloridas, durex com cores sortidas, tesouras.
<b>Espaço necessário:</b>
Quadra de esportes ou sala de aula ampla e sem cadeiras. Disponibilizar um espaço grande para um melhor aproveitamento do Jogo.
<b>Disposição:</b>
<b>1ª etapa:</b> grupos de 04 a 06 integrantes. <b>2ª etapa:</b> um único grupo unindo todos os estudantes da turma.
<b>Duração:</b>
Cerca de 180 minutos. Sugerimos que cada etapa tenha duração de 90 minutos.
<b>Desenvolvimento:</b>
Os estudantes serão incentivados a construir coletivamente um trabalho artístico inspirado nas pinturas do artista Wassily Kandinsky. No primeiro momento, eles irão se organizar em grupos para confeccionar algumas peças com base nas obras do artista. Em seguida, eles guardarão as peças que produziram em uma caixa de papelão, que será lacrada pelo aplicador. No segundo momento, cada grupo receberá uma caixa de papelão contendo peças que foram criadas por outro grupo. Sendo assim, nenhum grupo deverá receber a caixa contendo as suas próprias peças.  - A presente atividade será dividida em <b><u>três etapas:</u></b>  <b>1ª etapa:</b> Os alunos irão observar as obras do artista Wassily Kandinsky, analisando e reconhecendo os elementos visuais (ponto, linhas, cores, formas e texturas) presentes em suas composições artísticas.  <i>Obs.:</i> Como o artista cria as suas obras com influência da música clássica, considere a possibilidade de ofertar músicas desse estilo ao longo do Jogo Cooperativo. Essa sugestão

vai contribuir para que os estudantes façam uma imersão no universo criativo do artista, ampliando o seu repertório musical.

### **2ª etapa:**

Os estudantes irão se organizar em grupos de 04 a 06 integrantes. Eles serão orientados pelo(a) professor(a) a confeccionarem peças coloridas com base nos elementos visuais utilizados pelo artista plástico, Kandinsky. Para a criação dessas peças, o grupo receberá um kit de material do professor.

Após a confecção das peças, cada grupo irá guardar toda a sua produção dentro da caixa de papelão. Em seguida, as caixas serão lacradas com fita adesiva e com a identificação dos grupos.

### **3ª etapa:**

O aplicador distribuirá as caixas aleatoriamente, nenhum grupo poderá receber a sua própria caixa. A intenção é que eles recebam caixas que não foram organizadas por eles, dando a oportunidade de terem acesso aos materiais de outros grupos.

Após o recebimento das caixas, os grupos serão direcionados para um local aberto ou uma sala grande, tendo o cuidado de deixar as mesas organizadas em círculo mantendo os grupos afastados.

Ao separar um local com espaço para iniciar a produção artística coletiva, organize os grupos de maneira que formem um único e grande círculo no espaço que irão ocupar. No meio desse grupo, ocorrerá a construção do trabalho artístico coletivo.

Os alunos deverão utilizar as peças que estarão na caixa que receberam e, se preferirem, os objetos que estejam ao redor, como: cadeiras, mesas, mochilas, galhos de árvores, folhas que caíram das árvores, etc.

### **Atenção as seguintes regras:**

- Os alunos terão 05 minutos para abrir as caixas e descobrir as peças que foram criadas pelo outro grupo. Cientes que irão compor uma única releitura da obra do artista Kandinsky para toda a turma, eles deverão ser motivados a observar as peças dos outros grupos conforme forem sendo dispostas na atividade.
- O aplicador do Jogo disponibilizará cerca de 03-05 minutos (o tempo dependerá da quantidade de alunos que irão participar da atividade) para cada grupo iniciar a colocação de peças no centro do círculo, que deverão ser colocadas com base na composição artística de Kandinsky. Conforme cada grupo for posicionando suas peças, incentive-os a pensarem coletivamente na disposição dos elementos, de maneira que ocupem o espaço harmoniosamente, evidenciando que não é somente jogar as peças.
- O aplicador vai conduzindo, conforme ache necessário, a quantidade de rodadas para obter um resultado satisfatório pelos alunos.

### **Saiba mais:**

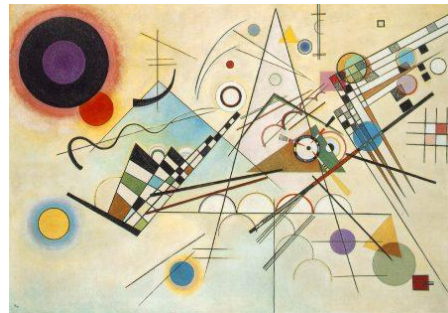
“É possível cores e formas de uma pintura sugerirem sons musicais? Para o pintor russo Wassily Kandinsky, sim. Boa parte de sua obra foi inspirada pela música, e ele próprio acreditava que as cores combinadas formavam “acordes visuais”.

“Nossa capacidade de escutar as cores é tão precisa... As cores são um meio de exercer uma influência direta na alma. As cores são o teclado. O olho é o martelo. A alma é o piano com suas muitas cordas. O artista é a mão que deliberadamente faz a alma vibrar por meio dessa

ou daquela tecla. Assim, é claro que a harmonia das cores somente pode ser baseada no princípio de tocar a alma humana.”

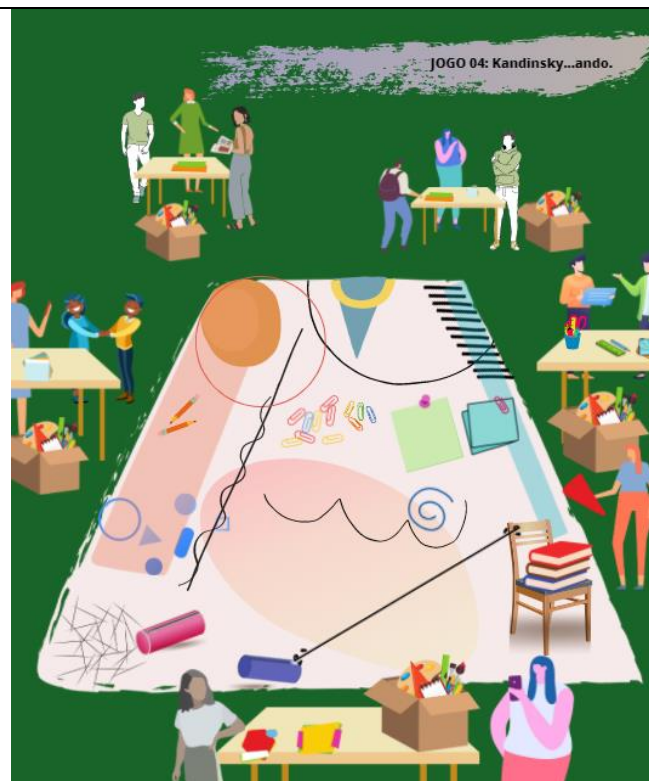
A reflexão acima, concebida pelo pintor russo Wassily Kandinsky (1866-1944), parece ser uma síntese das premissas que norteariam toda a sua produção artística, ao longo de seus 50 anos de carreira como artista. Considerado o pai do puro abstracionismo moderno nas artes, Kandinsky produziu uma obra que, por meio de cores e formas, buscava provocar sensações no espectador ou, como se verá, mais propriamente uma mescla de sensações distintas.”

<https://terradamusicablog.com.br/acordes-visuais-influencia-da-musica-na-obra-de-kandinski/>



Composição VIII, 1923.

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Composi%C3%A7%C3%A3o\\_VIII\\_\(Kandinsky\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Composi%C3%A7%C3%A3o_VIII_(Kandinsky))



## 6.5 DESENHANDO O TEMPO

<b>JOGO 05 - Desenhando o tempo</b>	
<b>Conteúdo artístico:</b>	
Arte Contemporânea – Obra “ <i>Time Divisa</i> ” do artista mexicano Antonio Vega Macotela.	
<b>Objetivos:</b>	
Aprimorar a relação interpessoal; incentivar a observação e a atenção ao outro; compreender a percepção de tempo que o artista Macotela aborda em sua obra “ <i>Time Divisa</i> ”.	
<b>Material:</b>	
Caderno escolar, lápis de escrever, apontador, cola e um copo de plástico.	
<b>Espaço necessário:</b>	
Área externa da escola; quadra esportiva; refeitório. A intenção desta atividade é que os estudantes realizem o jogo fora da sala de aula, reafirmando os espaços escolares.	
<b>Disposição:</b>	
Todos formando duplas e sentados um de frente para o outro	
<b>Duração:</b>	
50 minutos	
<b>Desenvolvimento:</b>	
<p>As duplas serão incentivadas a conversarem sobre assuntos aleatórios e enquanto dialogam, irão escrever palavras soltas, ou seja, escritas automaticamente enquanto interagem. As palavras precisarão estar relacionadas a fala do outro. Não há a necessidade de transcreverem toda a conversa, nem de encontrar sentido no texto escrito, mas, sim, de registrarem trechos de frase ou palavras que façam sentido com o que o estudante estará escutando ou observando em sua dupla.</p> <p>Não será permitido o uso de borracha e as palavras deverão ser escritas constantemente, sem o uso de pontuação (vírgula, ponto, exclamação, interrogação, etc.). Uma linha será escrita, logo outra e assim será a atividade até o lápis ou o tempo da atividade terminar.</p> <p>Como uma forma de registrar o tempo dessa interação, as duplas irão coletar os restos dos lápis que foram apontados ao longo do jogo. Essas sobras poderão ser guardadas em um copo plástico, que será utilizado somente com esse objetivo, sendo descartado ao final da atividade. O aplicador pode sugerir que os estudantes resgatem copos que iriam para o lixo, lavando-os e utilizando-os para essa finalidade.</p> <p>Sugerimos que o aplicador combine um sinal (apito, palmas ou qualquer outro) com os estudantes antes do início do jogo. A cada sinal dado pelo aplicador, os alunos precisarão apontar o lápis, deixá-lo com a ponta nova e continuar a escrita. O aplicador poderá dar esse sinal a cada 03 minutos ou conforme ache necessário.</p>	

Caso o estudante erre alguma palavra, ele seguirá escrevendo sem se ater ao erro. A escrita deverá ser feita de maneira automática e sendo colocada em segundo plano, uma vez que o mais valioso nessa proposta seja a interação entre os alunos.

No final da atividade, toda a turma juntará, com o auxílio de uma cola, as folhas escritas de todos os participantes, formando um painel coletivo.

Também serão recolhidas as aparas e os restos dos lápis de escrever utilizadas por todos os colegas da turma. Os estudantes terão autonomia para a criação de um painel coletivo utilizando as folhas que foram coladas e as sobras dos lápis. Motive-os a refletirem sobre a maneira que irão reunir todo esse material e incentive-os a trabalhar cooperativamente.

No final do Jogo Cooperativo, o aplicador deverá proporcionar um momento de reflexão entre a turma para ouvir os relatos e, com isso, relacionar o trabalho artístico com as obras do artista mexicano.

#### **Sugestão:**

Caso o aplicador perceba que alguns estudantes estão com dificuldades para interagir, sugerimos que apresente alguns temas ou perguntas para estimular o diálogo entre eles. Aproveite que o trabalho do artista Macotela abre espaço para refletirmos sobre a população carcerária e estimule-os por meio dos seguintes questionamentos: Você conhece alguém que está preso? Você conhece alguém que visita algum preso? Como a população carcerária é tratada dentro do presídio?

Professor, aproveite para gerar um momento de reflexão sobre a invisibilidade da população carcerária. Sugerimos que convide um professor da disciplina de Filosofia e/ou de Sociologia para enriquecer o debate.

#### **Saiba mais:**

“Os artistas contemporâneos inventam outros sistemas de troca nos deixando pistas de como lidar com variáveis subjetivas, como o desejo, o afeto e a liberdade, algumas vezes propondo intercâmbios possíveis em ações coletivas.

Podemos ver isto na obra de Antonio Vega Macotela, que durante três anos e meio, realizou o trabalho *Time Divisa*. O artista visitou os detentos da unidade Carcerária de Santa Marta Acotila, na Cidade do México. Semanalmente, fez, junto a eles, aproximações e intercâmbios que se concretizaram em 365 trocas, cada uma representando um dia do ano. Fora da prisão, o artista realizava o desejo de um detento, e este, do lado de dentro, fazia um projeto artístico encomendado.

Este trabalho, entre tantos outros feitos atualmente, apresenta uma maneira de estabelecer uma interlocução de criação colaborativa, inventando um sistema poético de troca. E, então, me pergunto: que novos caminhos de diálogos com a arte podem ser inventados e suscitados pela própria arte?” Stela Barbieri

[http://www.stelabarbieri.com.br/edu/pub/humboldt\\_2011.html](http://www.stelabarbieri.com.br/edu/pub/humboldt_2011.html)



Time exchange148 – Em troca de presenciar os primeiros passos de seu filho, o presidiário coletou as guimbas de cigarro de sua cela durante três horas.

<https://www.mediamatic.net/en/page/78318/time-divisa>

## 6.6 NÓS-SOS

<b>Jogo 06 - NÓS-sos</b>
<b>Conteúdo artístico:</b>
Arte Contemporânea - Obra “droguinhas” da artista Mira Schendel.
<b>Objetivos:</b>
Aprimorar as relações interpessoais; reforçar o trabalho em equipe; compreender a maneira como a artista Mira Schendel explora o uso de materiais transparentes.
<b>Material:</b>
Sacolas plásticas (exemplo: sacolas de mercado), canetas esferográficas ou canetas hidrocor de tinta permanente.
<b>Espaço necessário:</b>
Área externa, quadra esportiva ou sala de aula ampla.
<b>Disposição:</b>
Grupos de 05 a 08 estudantes.
<b>Duração:</b>
Cerca de 90 minutos.
<b>Desenvolvimento:</b>
Os alunos serão motivados a registrarem as suas histórias por meio do desenho ou da escrita em sacolas plásticas. Após todos os participantes finalizarem os seus registros, eles serão motivados a enrolar as sacolas e a dar nós em seus plásticos. Quando todos estiverem

com suas histórias em formato de nós, o aplicador os incentivará a unir os seus nós aos de seus colegas, formando uma única rede de nós e histórias.

A atividade deverá ser dividida em **três etapas**:

### **1ª Etapa:**

Individualmente, os estudantes irão escrever ou desenhar, aleatoriamente, em sacolas plásticas os momentos que marcaram as suas vidas, sendo eles: situações positivas ou não. É importante que eles saibam que ninguém irá ver os seus registros sem a sua permissão, deixando-os à vontade para escolher as palavras/desenhos que queiram usar para ocupar suas folhas. Cada estudante deverá escolher cinco momentos, de maneira que cada um fique em uma sacola plástica. Sendo assim, cada integrante apresentará cinco sacolas plásticas com desenhos e/ou escritas.

### **2ª Etapa:**

O aplicador deverá organizar a turma em grupo de 05 a 06 alunos. Após isso, deverá instruir os alunos a enrolarem suas sacolas no formato de uma tira, dando a possibilidade de dar nós, assim como a artista Mira Schendel fez em suas obras de arte.

Os estudantes darão nós em suas sacolas e, conseqüentemente, irão entrelaçando seus nós com os de seus colegas de grupo, de maneira que vá se formando um único trabalho. Sugerimos que o aplicador incentive os alunos a dividirem suas vivências com os seus colegas do grupo, enquanto vão unindo suas sacolas com os nós.

### **3ª etapa:**

Todos os grupos se reunirão para juntar os seus nós. A intenção é criar uma espécie de rede de nós, na qual todos os registros/histórias irão se misturar.

Sugerimos que o aplicador proporcione uma reflexão coletiva sobre a quantidade de plástico que produzimos e que não é reciclado. Professor, convide um docente da disciplina de Geografia e/ou para enriquecer o debate entre os estudantes.

### **Saiba mais:**

"Houve antes da fase do acrílico, porém, na fase do papel fininho, daquele monte de papel que ganhei, um outro tipo de objeto, com outra intenção (a palavra intenção é uma palavra muito perigosa, mas vamos usá-la). Eu queria, de certo modo, concretizar algo diferente. Era, diremos, toda a problemática temporal da transitoriedade. Era objeto transitório, tanto que aquele papel podia ser feito por qualquer um, feito em nós como aquele, e minha filha, que naquela época tinha mais ou menos dez anos, chamou aquilo de droguinha, (...) e ficou exposto com o nome de Droguinha. (...)

Eu nunca me propus à escultura como escultura, nem ao objeto como objeto. (...) Tanto assim que, quando eu ganhei - acho que em 1975 - o prêmio pelo melhor objeto do ano, fiquei estupefata. Porque eu achava que estava fazendo qualquer coisa, mas nem tinha ventilado propriamente a ideia de objeto. Ele surgiu dentro de uma problemática da transparência e não do objeto. Ele não surgiu como escultura, como coisa tridimensional, mas como transparência. (...) Em 1966 surgiu a Droguinha, outro tipo de experiência, dentro desta linha

de arte efêmera, que chamavam arte efêmera. Os outros objetos em acrílico surgiram posteriormente, mas já ligados àquele papel finíssimo transparente.

Portanto, foi a temática da transparência que me levou ao objeto, é isso que eu quero dizer. No meu caso específico foi realmente isto. Foi o acrílico, não porque acho o acrílico um material bonito, ou um material moderno, mas porque é o único material (...) que me dá uma possibilidade a pesquisa neste campo, que seria o campo da transparência. Esta para mim foi a forma pela qual surgiu o objeto. Eu realmente não me propus ao objeto (...).

Os Cadernos também, de um lado, continuam a temática das letras, que é outra história, todo um outro campo de pesquisa que depois também se juntou no chamado objeto. Os Cadernos também têm uma parte que é transparência (...): são os Cadernos Transparentes. Toda a mesma temática, espaço-temporal, dos Objetos Gráficos, dos Toquinhos, dos Discos, etc. etc. (...) Mas são dois temas. Um era principalmente temporal e o outro espaço-temporal. Isto foi tudo que me levou. Não foi a ideia de escultura, não foi a ideia de tridimensionalidade (não sei, talvez de n dimensões) (...) também os fios na Bienal [de São Paulo de 1969], (...) aquele fio de nylon, (...) também aquilo é uma ideia de transparência, do quase ou do atravessar, algo assim. Agora, falando com vocês, eu percebo que foi toda uma pesquisa ao redor disso. Foram anos, anos, toda a parte gráfica - quase toda, há uma parte que vai para outra direção - foi ligada a isso".

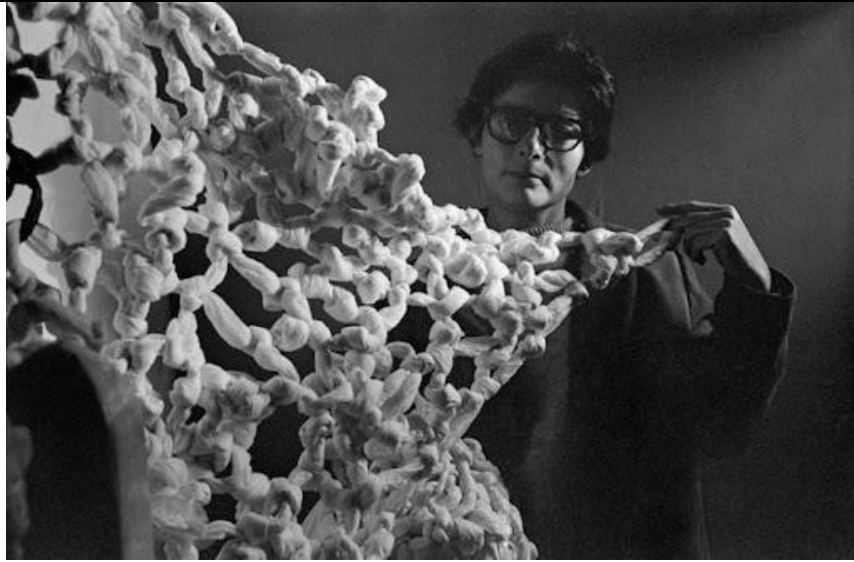
Mira Schendel. In: SCHENDEL, Mira. No vazio do mundo. Curadoria Sônia Salzstein; apresentação Carlos Eduardo Moreira Ferreira. São Paulo: Marca D'Água, 1996. p. 3.

<https://toppoexpress.com.br/mira-schendel-foi-a-tematica-da-transparencia-que-me-levou-ao-objeto-e-isso-que-eu-quero-dizer/?amp>

“Para Mira Schendel, o significado de uma obra de arte tirava sua potência, acima de tudo, da resistência que opunha a legitimidade unívoca e compulsória, àquela compreensão que, para se cumprir, precisa reduzir as coisas – sejam elas desenhos, palavras ou tijolos – a uma funcionalidade bem comportada ou a uma distância cristalina. No entanto, não lhe interessava tampouco o culto do obscuro, a arte entendida como guardiã de mistérios insondáveis. Trabalhos tão frágeis e simples não deveriam se alimentar de substâncias tão gordurosas.

E as “Droguinhas” revelam muito bem as relações que a artista buscava entre experiências e significado. Mira já havia transformado a escrita em quase-coisas em seus grafismos sobre papel-arroz. Para depois transpô-las para o espaço nos “Objetos gráficos”. Agora tudo se passava como se aquelas linhas escritas, tornadas coisas, fossem usadas para tecer uma nova realidade, que guardasse a própria ambiguidade da palavra “texto” – algo tecido – oscilando entre uma trama de significações e uma dimensão material mais opaca, que o próprio aspecto físico dos trabalhos revelava, com sua sucessão de continuidades e emaranhamentos. Assim como mantinham com o espaço uma relação de generosidade e retraimento.”

NAVES, Rodrigo. A forma difícil: ensaios sobre arte brasileira. São Paulo: Companhia das letras, 2011. p.270



<http://www.galeriasuperficie.com.br/artistas/mira-schandel/>



*Droguinhas* – década de 1960, papel japonês retorcido, dimensões variáveis, col. particular, São Paulo. in: Geraldo de Souza Dias, 2009: 214

## 6.7 MOVIMENTAÇÃO

<b>JOGO 7 – Movimentação</b>
<b>Conteúdo artístico:</b>
Yoko Ono (1933) Artista plástica vanguardista japonesa. Obra de arte: " <i>Wish Tree</i> " (Tradução: <i>Árvore dos desejos</i> )
<b>Objetivos:</b>
Estimular a cooperação; aprimorar o trabalho em grupo; proporcionar a relação interpessoal; proporcionar a oportunidade dos alunos verbalizarem os seus sonhos.
<b>Material:</b>
Tiras e/ou sobras de TNT (Tecido Não Tecido), caneta hidrocor, tesoura, cola, fita adesiva e uma árvore ou arbusto que esteja no espaço escolar.
<b>Espaço necessário:</b>
Todo o espaço escolar será utilizado, uma vez que o Jogo Cooperativo incentiva os estudantes a circularem pela escola em busca de uma interação com a comunidade escolar.
<b>Disposição:</b>
Um único grupo envolvendo todos os alunos da turma.
<b>Duração:</b>
Cerca de 90 minutos.
<b>Desenvolvimento:</b>
Os estudantes irão se movimentar pela escola com tiras de TNT e canetas, com o objetivo de convidar pessoas para escreverem os seus desejos nas tiras que serão oferecidas pelos integrantes do Jogo. Após a interação das pessoas, esses desejos serão expostos em uma árvore/arbusto dentro ou próximo da escola.
<b>1ª Etapa:</b>
O aplicador vai separar pedaços de TNT para que os alunos cortem e formem tiras com esse material. Sugerimos que o professor busque e/ou incentive os estudantes a utilizarem sobras de TNT, com objetivo de refletirem sobre a reutilização dos materiais dentro da escola. Após a preparação dessas tiras, eles irão escrever em um papel a seguinte frase utilizada pela artista Yoko Ono em sua obra: "Inclua o seu desejo em um galho de árvore". A folha deverá ser presa na blusa do estudante.
Os alunos irão coletivamente percorrer todo o espaço escolar, incluindo sala dos professores, direção, coordenação, pátio, quadra esportiva, refeitório, cozinha. Enfim, todos os espaços escolares que tiverem pessoas circulando, com a finalidade de convidar essas pessoas a escreverem os seus desejos pessoais ou para o mundo nas tiras de TNT.

No final do Jogo, os participantes irão se dirigir até a árvore/arbusto para enfeitá-la com as frases escritas nos pedaços de TNT. Espera-se que a árvore/arbusto dos desejos seja decorada conforme a artista almeja em sua obra, havendo essa motivação de manter os seus desejos vivos e compartilhados com os demais.

### Sugestão:

Caso não haja uma árvore/arbusto dentro do espaço escolar, recomenda-se que o aplicador se organize com a direção escolar para que seja usada a árvore mais próxima da escola. Sugerimos que proporcione uma reflexão sobre a ausência de uma árvore/arbusto no espaço escolar. Professor, convide um docente da disciplina de Biologia para enriquecer o debate e, se possível, proponha aos estudantes que plantem uma árvore na comunidade escolar.

### Saiba mais:

“A obra de arte é uma árvore em que os participantes são convidados a escreverem os seus desejos pessoais ou para o mundo (conforme o constante pedido de paz liderado pela própria artista plástica mundo afora) e pendurá-los nela.”

<https://caras.uol.com.br/arquivo/yoko-ono-doa-arvore-dos-desejos-para-sp.phtml>

<https://www.itinerariodeviagem.com/agenda-exposicao-de-yoko-ono-em-sao-paulo/>



<https://vejasp.abril.com.br/atracao/o-ceu-ainda-e-azul-voce-sabe-yoko-ono/>

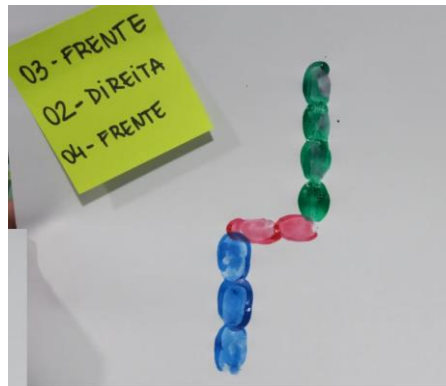
## 6.8 PERCURSOS

<b>JOGO 8 – Percursos</b>
<b>Conteúdo artístico:</b>
Arte Contemporânea Brasileira Suzana Queiroga (1961)
<b>Objetivos:</b>
Estimular a cooperação; aprimorar o trabalho em grupo; proporcionar a relação interpessoal; incentivar a confiança no outro; estimular a percepção dos deslocamentos possíveis dentro do espaço escolar; possibilitar o contato com as obras da artista brasileira Suzana Queiroga.
<b>Material:</b>
Tinta, cartolinas coloridas, tesoura, pedaços de tecido para vendar alguns integrantes.
<b>Espaço necessário:</b>
Área externa, quadra esportiva ou sala de aula ampla.
<b>Disposição:</b>
Grupos entre 05 e 07 estudantes.
<b>Duração:</b>
Cerca de 90 minutos.
<b>Desenvolvimento:</b>
<p>Os alunos serão divididos em grupos e, em seguida, irão escolher <b>01 (um)</b> integrante para ser vendado, <b>01 (um)</b> para ajudar/guiar o colega vendado e os demais irão registrar o trajeto percorrido pelo aluno que estiver com os olhos tampados. O percurso será registrado por meio das digitais dos estudantes, que receberão tinta e, em seguida, serão carimbadas nas cartolinas coloridas. Para isto, o jogo será dividido em <b>duas etapas</b>:</p> <p style="text-align: center;"><b>1ª Etapa</b></p> <p>Os alunos irão se organizar em grupos e, a seguir, cada grupo escolherá <b>01 (um) estudante para ser vendado</b> e <b>01 (um) estudante para ajudar/guiar</b> o que estiver vendado. Os demais, serão responsáveis por registrar o percurso do aluno vendado.</p> <p>Para registrar o caminho os estudantes utilizarão tintas coloridas, que serão aplicadas nas digitais e, em seguida, serão carimbadas na cartolina. Para facilitar a visualização do registro feito por cada aluno dentro desse trabalho coletivo, sugerimos que cada estudante utilize uma cor para carimbar as digitais.</p> <p>O aluno vendado vai narrar todos os passos que der, utilizando as seguintes nomenclaturas: <u>frente</u>, <u>atrás</u>, <u>direita</u> e <u>esquerda</u>. Se ele der 02 passos para a frente, deverá falar: 02 - FRENTE. O seu ajudante ficará atento para que ele não se machuque ao longo do jogo. Logo, se houver um obstáculo próximo do integrante vendado, o ajudante poderá orientá-lo para que se locomova sem se machucar. A narração deverá ser feita com calma, de maneira que o grupo</p>

não se perca ao registrar o caminho. É importante realçar que os estudantes não poderão falar ao longo da proposta. Somente o aluno que estiver vendado é que terá o direito de fala. Sendo assim, fica combinado antes do jogo que cada passo irá corresponder a 01 polegada. Por exemplo:

- **Aluno vendado fala:** 03 - FRENTE.
- **Grupo registra:** Três polegadas carimbadas para a frente.
- **Aluno vendado fala:** 02 - DIREITA.
- **Grupo registra:** Duas polegadas carimbadas para a direita.
- **Aluno vendado fala:** 04 - FRENTE.
- **Grupo registra:** Quatro polegadas carimbadas para a frente.
- 

Atenção: o grupo ficará posicionado em um local fixo de onde acompanhará a movimentação do aluno vendado. Vale ressaltar que em algum momento eles podem se enrolar no registro então, sugerimos que o aplicador reforce que a importância dessa atividade é que o percurso seja registrado, independente de ocorrerem alguns erros ao longo do jogo. O objetivo é registrar o percurso por meio do olhar de cada estudante e, por este motivo, deixe os alunos à vontade para solucionarem os possíveis erros que podem aparecer ao longo do jogo. Para uma melhor compreensão desse registro visual, sugerimos que o aplicador exemplifique esta etapa da atividade, antes de iniciar o jogo.



Atenção: a proposta é permitir que os estudantes registrem o percurso alheio, sem a pretensão de fazer exatamente igual ao percurso real. O objetivo é que o aluno que percorreu esse trajeto com os olhos tampados, observe a sua movimentação no espaço escolar e como os colegas registraram os seus passos.

## 2ª Etapa

Após concluírem a proposta, que pode durar cerca de 60 minutos, os estudantes irão retornar para a sala de aula para recortar o trajeto que foi pintado com as digitais. Sendo assim, ficará somente o caminho feito com as digitais. Sugerimos que o recorte não seja feito muito próximo das digitais, para deixar o trajeto mais largo e firme. Quando todos os estudantes cortarem, o aplicador irá incentivá-los a juntar os trajetos e em seguida, prenderão esses caminhos na parede ou em um mural da escola.

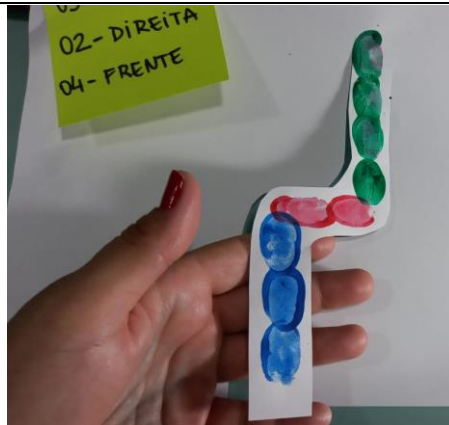


Imagem exemplificando o recorte que será feito pelos estudantes.

### Sugestão:

Professor, você pode convidar um docente da disciplina de Geografia para aprofundar e substituir as nomenclaturas que utilizamos (frente, atrás, direita e esquerda) pelas localizações geográficas (norte, sul, leste e oeste).

### Saiba mais:



<https://artehall.com.br/artista-plastica-suzana-queiroga/>

<https://artrio.com/marketplace/works/view/1045-s-titulo>



<http://matiasbrotas.com.br/portfolio-items/suzana-queiroga/>

“Tendo os fluxos do tempo como questão central de sua pesquisa poética, Suzana Queiroga investiga também a paisagem, e desde 2005 trabalha com mapas, trazidos de toda parte do planeta por amigos que acompanham seu trabalho. Ela decalcou com nanquim em papel vegetal estradas, ruas, rios e outros percursos existentes nos mapas que coleciona, tanto de cidades atuais quanto medievais. As redes resultantes, tornadas maleáveis pelas grossas camadas de tinta, formam malhas que compõem uma instalação de parede – que recebe ainda intervenções de recortes e pinturas – que será colocada na sala menor do térreo da galeria. Em processo semelhante, ela criou malhas maiores e mais largas, com tinta à base d’água sobre papel Kraft, formando uma instalação grande que ficará no chão do espaço monumental do térreo.”

<https://www.annaramalho.com.br/a-arte-mapeada-de-suzana-queiroga/>



<http://matiasbrotas.com.br/portfolio-items/suzana-queiroga/>

“Há dez anos, Suzana Queiroga alçava, literalmente, novos voos em sua carreira. Foi nessa época que iniciou o projeto “Velofluxo”, para o qual desenvolveu um balão de mesmo nome, usado em suas pesquisas artísticas com elementos como a cartografia e o tempo. Obras desse período estão agora em “Miradouro”, exposição individual que ocupa três salas do segundo andar do Paço Imperial (o centro cultural abriga outras seis novas mostras, veja galeria de fotos). Nos 15 trabalhos de grandes dimensões que compõem a exposição, a inspiração vem de voos feitos por diferentes regiões do Brasil. Um exemplo é a instalação “Topos”, um emaranhado de recortes de feltro, que se combinam de diversas maneiras, como os fluxos urbanos que a artista vê do alto.

— É minha maior individual, em termos de volume e extensão — conta Suzana. — Do alto, é possível perceber como a cartografia é uma criação, uma leitura específica de uma determinada situação, e não algo objetivo. Os voos influenciaram inclusive a escala dos trabalhos, é uma experiência que te coloca diante do imenso.

<https://oglobo.globo.com/cultura/artes-visuais/em-miradouro-suzana-queiroga-reune-obras-inspiradas-por-voos-de-balao-22517921>

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos objetivos que nos motivou a desenvolver a presente pesquisa foi uma insistente e importante inquietação de discentes e docentes a respeito da prática artística nas turmas de Ensino Médio, pois é notório que a disciplina de Arte tem sido questionada entre o campo da legitimidade e o campo da obrigatoriedade no currículo escolar. Portanto, a pesquisa em questão buscou tais inquietações do cotidiano artístico da escola e pode demonstrar que além de ser uma área de conhecimento e intervenção escolar essencial no processo de aprendizagem discente, é possível empreender metodologias lúdicas, criativas e eficazes no campo das artes, no espaço escolar, que resultem em mudanças qualitativas dos discentes em relação as suas capacidades de apreensões de conhecimentos de forma mais profunda, reflexiva e crítica, pois a pesquisa se propôs a abordar as questões do afeto e da autoestima no processo de aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, podemos afirmar que o ensino de Artes Visuais vai além da mera prática de pintura e desenho, ele contribui para o fortalecimento da criatividade, aumenta a capacidade de expressão e de compreensão do mundo, possibilitando um aprendizado mais ativo e participativo. E, quanto mais ativo mais participativo, quanto mais o corpo se movimenta, mais enriquecedora será a experiência de aprendizagem significativa.

A partir da observação de docentes de Artes Visuais que lecionam em turmas do Ensino Médio, como um dos desafios da prática da disciplina, observamos um incômodo por parte dos estudantes durante a execução de atividades coletivas que desembocam em se relacionar com as diversas pessoas. A dificuldade mediante a interação com o outro, o desconforto no momento de conciliar as ideias e a carência de uma comunicação mais produtiva nos permitiram refletir sobre as maneiras pelas quais as atividades artísticas podem ser planejadas e aplicadas, e pelas quais são desenvolvidas com os alunos.

Observamos, a partir da metodologia do Grupo Focal (GF), que os docentes, particularmente em turmas do Ensino Médio, sentem-se pressionados em cumprir rigorosamente o currículo escolar, distanciando-se de algumas temáticas essenciais para o desenvolvimento humano, tais como: a cooperação, a empatia e o afeto. Não desconsideramos a relevância do conhecimento cognitivo, mas podemos afirmar, a partir da presente pesquisa, que investir nas relações interpessoais como um instrumento do desenvolvimento da aprendizagem é vislumbrar a importância da afetividade na sala de aula para além do cognitivo e do conhecimento contextualizado com outras áreas de conhecimentos.

Nesse sentido, é importante que o professor priorize a construção de ferramentas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de algumas atitudes, a fim de aprimorar essas relações interpessoais. Para tanto, defendemos o desenvolvimento de práticas coletivas artísticas no espaço escolar que estimulem a participação e a interação entre os discentes.

A compreensão da interação com o outro de maneira solidária, ética e cooperativa é um elemento fundamental para as discussões aqui propostas. Isso pode ser alcançado por meio dos jogos cooperativos que são uma ferramenta pedagógica, cujo objetivo é estimular a participação de todos os jogadores, que ao invés de jogarem uns contra os outros, jogam uns com os outros, desenvolvendo assim uma melhor experiência afetiva (SOLER, 2006a, 2006b). Desse modo, buscamos nos Jogos Cooperativos uma parceria com o intuito de construir uma aprendizagem mais significativa em Artes Visuais.

A pesquisa de dissertação que gerou o Produto Educacional (PE) – a saber, o caderno pedagógico “CooperArtes: Jogos Cooperativos com conteúdos artísticos para as aulas de Artes Visuais no Ensino Médio” – possui como objetivo principal o desenvolvimento da afetividade e das relações interpessoais, que resultem na evolução qualitativa do processo de aprendizagem lúdico e prazeroso. O Produto Educacional experimentou ser refutado a partir do Grupo Focal (GF) e pôde ser validado por meio de resultantes análises dos docentes que participaram do GF, que avaliou, discutiu e contribuiu para o aperfeiçoamento do caderno pedagógico.

Durante os encontros com o Grupo Focal, percebemos que os professores convidados ainda não possuíam um conhecimento teórico aprofundado em relação aos Jogos Cooperativos e a sua potencialidade no processo de aprendizagem, pois a maioria mencionou desconhecer essa modalidade de jogo. Entretanto, viram com plena possibilidade a construção de um Produto Educacional que, por meio do lúdico, contribui para o aperfeiçoamento das relações interpessoais nas aulas de Artes Visuais e, conseqüentemente, a evolução qualitativa no processo de aprendizagem.

Tal preocupação da pesquisa no início dos trabalhos com o grupo foi se dissipando à medida que se desenvolveu o trabalho com os docentes: de que olhassem para os jogos como algo distante e infantilizado para de fato ter utilidade com turmas do Ensino Médio. Muito pelo contrário, a proposta foi recebida com entusiasmo e muita curiosidade.

Finalizado o período de discussões e reflexões no Grupo Focal e após consolidados os resultados da pesquisa, o produto foi considerado de importante potencial, viável e aplicável aos alunos do Ensino Médio, ampliando, assim, as possibilidades de atuação do aluno na construção do seu aprendizado por meio de atitudes mais cooperativas. Concluímos que as

contribuições do GF foram de significativa valia para a consolidação do Produto Educacional, e realizamos todas as alterações cabíveis para o seu aprimoramento.

Compreendemos que é preciso levar em consideração que cada escola possui uma realidade diferenciada e com suas especificidades, assim como cada professor é único e conhece, ou pelo menos deveria conhecer, sua turma. Logo, a aplicação desse produto depende de um olhar mais atento e sensível do aplicador para ir adaptando cada proposta, respeitando seu contexto de sala de aula. Isso porque somente na prática diária é que se farão os ajustes necessários com os alunos, já que o isolamento social em que vivemos nos impossibilitou de fazê-lo neste momento.

Ressaltamos como importante apontar, a partir de nossas conclusões em relação à pesquisa, que o processo de construção de cada jogo proposto é mais importante que o resultado final. Portanto, o que está em jogo é o desenvolvimento do afeto no processo de aprendizagem, em consonância com o trabalho artístico produzido para ser exposto e consumido pelos observadores.

Aprender por meio da ludicidade presente nos jogos e, ainda, desenvolver ações afetivas e cooperativas é o que esse caderno possibilita aos docentes de Artes Visuais. Os Jogos Cooperativos colaboram para a formação de um indivíduo mais sensível às relações solidárias e cooperativas com o coletivo e, assim, mais atento e proativo às solicitações dos outros participantes. A introdução desses jogos ao longo do fazer artístico proporciona uma prática coletiva mais ética, dinâmica, criativa e prazerosa.

Estamos cientes de que os Jogos Cooperativos com conteúdos artísticos propostos nesta pesquisa não devem ser vistos como a única maneira de desenvolver a afetividade, a cooperação e as relações interpessoais dentro do espaço escolar. Existem outras estratégias pedagógicas que também trabalham a ludicidade e a cooperação, a fim de atingir seus objetivos. Portanto, a pesquisa em questão compreende que existe um contexto amplo de diversas formas de se promover a qualidade do processo de aprendizagem, mas que focaliza, em seus objetivos, a concepção da eficácia da parceria de Jogos Cooperativos junto a área de conhecimentos de Artes na escola.

A pesquisa nos proporcionou compreender e afirmar tal importância do nosso objeto de pesquisa. Entretanto, apontamos que o nosso trabalho científico nos possibilitou desvendar e compreender que existem outras possibilidades de construção qualitativa do processo de aprendizagem. Assim, ao longo da pesquisa, apontamos outros caminhos de estudos que proporcionam novos vieses de pesquisas. Como exemplo, ao observarmos sobre uma

determinada análise de um dos participantes do grupo focal a respeito da proximidade do processo de criação artística coletiva por meio dos Jogos Cooperativos com a *performance*, fomenta o interesse acadêmico em aprofundar tais conhecimentos com o objetivo de gerar futuros desdobramentos de novas pesquisas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga (orgs.). **Afetividade e aprendizagem**: contribuições de Henri Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ALVARENGA, Valéria Metroski; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Formação Docente em Arte: percurso e expectativas a partir da lei 13.278/16. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1009-1030, set. 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362018000301009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000301009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 abr 2021.

ARTISTA Suzana Queiroga. Arte Hall. 2014. Disponível em: <https://artehall.com.br/artistaplastica-suzana-queiroga/>. Acesso em: 20 abr 2021.

BACARIN, Lúgia Maria Bueno Pereira; NOMA, Amélia Kimiko. **História do movimento de arte-educação no Brasil**. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - HISTÓRIA: GUERRA E PAZ, 23., 2005, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEM, 2005. CD-ROM.

In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. Anais do XXIII Simpósio Nacional de História – História: guerra e paz. Londrina: ANPUH, 2005. CD-ROM.

ANTUNES, Celso. **A construção do afeto**. 1º ed. São Paulo: Augustus, 1999.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis: Vozes, 1998.

AS MODALIDADES de acolhimento no Brasil, suas especificidades e diferenças. São Paulo - Instituto Fazendo História, 2018. Disponível em: <<https://www.fazendohistoria.org.br/blog-geral/2018/5/9/as-modalidades-de-acolhimento-no-brasil-suas-especificidades-e-diferenas>>. Acesso em: 19 set 2020.

BACARIN, L.M. B. P & NOMA, A. K. História do Movimento de Arte-Educação no Brasil. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - HISTÓRIA: GUERRA E PAZ, 23., 2005, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEM, 2005. CD-ROM.

BAIROS, J.; BELZ, C.W; MOURA, M.; OLIVEIRA, S. G.; RODRIGUES, T. T.; SILVA, S. C.; COSTA, F. T.. **Infância e adolescência: a importância da relação afetiva na formação e desenvolvimento emocional**. In: SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA, 16., 2011, Rio Grande do Sul. Anais [...]. Rio Grande do Sul: UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA, 2011. Não paginado. Disponível em: <<https://home.unicruz.edu.br/seminario/anais/anais-2011/humanas/INF%C3%83%E2%80%9ANCIA%20E%20ADOLESC%C3%83%C5%A0NCIA%20A%20IMPORT%C3%83%E2%80%9ANCIA%20DA%20RELA%C3%83%E2%80%A1%C3%83%C6%92O%20AFETIVA%20NA%20FORMA%C3%83%E2%80%A1%C3%83%C6%92O%20E%20DESENVOLVIMENTO%20EMOCIONAL.pdf>> Acesso em: 19 set 2020.

BARBOSA, Ana Mae. O dilema das Artes no Ensino Médio no Brasil. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**. v.7, n.13, p. 09-17, mai. 2017. Disponível em <<https://eba.ufmg.br/revistapos>>. Acesso em: 20 jan 2019.

BARBOSA, Ana Mae. A importância do ensino das artes na escola. Entrevista concedida a Beatriz Morrone. **Revista ÉPOCA**, maio de 2016. Disponível em: < <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html#:~:text=Primeiro%2C%20porque%20no%20processo%20de,sempre%20fora%20do%20curr%C3%ADculo%20escolar.&text=A1%C3%A9m%20disso%2C%20grande%20parte%20da,em%20grupo%20e%20a%20criatividade.> > Acesso em: 09 fev 2020.

BARBOSA, Ana Mae. “**A arte ajuda a criar um ensino ativo**”, diz a arte educadora **pioneira**. Entrevista concedida a Carlos André Moreira. Porto Alegre: Gauchazh. out. de 2016. Disponível em: < <https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2016/10/a-arte-ajuda-a-criar-um-ensino-ativo-diz-arte-educadora-pioneira-8046706.html> >. Acesso em 07 mar 2020.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BARBOSA, Ana Mae & CUNHA, Fernanda Pereira. **A abordagem triangular no ensino das artes visuais e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae & COUTINHO, Rejane Galvão (org.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. Estudos Avançados, [S. l.], v. 3, n. 7, p. 170-182, 1989. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8536>. Acesso em: 27 fev 2021

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEZERRA, Ricardo José Lima. **Afetividade como condição para a aprendizagem: Henri Wallon e o desenvolvimento cognitivo da criança a partir da emoção**. Fundação Universidade Federal do Rio Grande: Revista Didática Sistêmica, 2006. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/redsis/article/viewFile/1219/515>> Acesso em: 01 mar 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)> . Acesso em: 03 de out. de 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **CNE recebe contribuições sobre o Ensino de artes na Base Comum**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33821> .Acesso em: 10 jun 2020.

BRASIL. **Competências gerais da nova BNCC**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. 2020 Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novascompetencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79> .Acesso em: 03 jul. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **CNE recebe contribuições sobre o Ensino de artes na Base Comum.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33821>> Acesso em: 10 jun 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União, Brasília,** 2017. Disponível em: <Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm) >. Acesso em: 9 fev 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, 1996. Disponível em: <Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) >. Acesso em: 25 fev 2021

BRASIL. **Parecer nº 22/2005 de 4/10/2005.** Solicitação de retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação: “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”. Ministério da Educação, Brasília, 2005, p.01. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf)> . Acesso em: 21 abril 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil,** Brasília, 1971. Disponível em: <Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> >. Acesso em: 25 fev 2021.

BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos:** o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Santos, SP: projeto cooperação, 2013.

DANTAS, Heloysa; OLIVEIRA, Marta Kohl; TAILLE, YVES, de la. **PIAGET, VYGOTSKY, WALLON Teorias Psicogenéticas em Discussão.** 1992. Universidade de São Paulo. Disponível em: < <https://petpedufba.files.wordpress.com/2016/02/piaget-vygotsky-wallon-teorias-psicogeneticas-em-discussao-1.pdf>> Acesso em: 29 set 2020.

ESTELA T. **AGENDA:** Exposição de Yoko Ono em São Paulo. 2017. Disponível em: <https://www.itinerariodeviagem.com/agenda-exposicao-de-yoko-ono-em-sao-paulo/> Acesso em: 18 abril 2021

FLAMINGO, Júlia. **O Céu Ainda É Azul, Você Sabe – Yoko Ono.** 2017. Disponível em: <https://vejasp.abril.com.br/atracao/o-ceu-ainda-e-azul-voce-sabe-yoko-ono/> Acesso em: 18 abril 2021

FILHO, Elvio. **‘Acordes visuais’: a influência da música na obra de Kandínski.** 2018. Disponível em: <https://terradamusica.blog.com.br/acordes-visuais-influencia-da-musica-na-obra-de-kandinski/> Acesso em: 14 abril 2021

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e; FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. **Arte na educação escolar.** São Paulo: Editora Cortez. 2002

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 18ªed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Educação e conhecimento)

GARDNER, Howard... [et al.]. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. Tradução por Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>> Acesso em: 20 set 2020.

GODIN, Juliana Martins. **O fazer artístico no espaço escolar: A construção de saberes para o ensino de artes visuais no Ensino Médio**. 2015. 205 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós- Graduação I em Educação Escolar, Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

GONÇALVES, V.L; LEITE, M.M.J; CIAMPONE; M.H.T. A pesquisa-ação como método para reconstrução de um processo de avaliação de desempenho. **Revista Cogitare Enfermagem**, v9, nº1, p. 50-59, 2004 Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/1705> Acesso em: 20 out 2020.

HOCH, Hanna. Cultura Mix: arte. 2012. Disponível em: <<https://cultura.culturamix.com/arte/hannah-hoch>> .Acesso em: 20 de março de 2021.

HUIZINGA, Jahan Ludus Homo. **O jogo como elemento da Cultura**. São Paulo: VSP, 1971

ILVA, Sara Gomes da. Jackson Pollock e a descoberta do inconsciente na arte americana do pós-guerra. **ARS** (São Paulo), São Paulo, v. 12, n. 24, p. 20-41, 2014. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-53202014000200020&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-53202014000200020&lng=en&nrm=iso) . Acesso em 17 de abril de 2021.

JANOT, Jaume Bantulà. **Juegos motrices cooperativos**. 1ª edición. Barcelona: Paidotribo, D.L. 1998. Pedagogías corporales.

LE BOULCH, Jean Mattos. **O corpo na escola no século XXI: práticas corporais**. Tradução por Cristiane Hirata. São Paulo: Phorte, 2008.

LYGIA CLARK. *In*: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: . Acesso em: 27 de Mar. 2021.

MACOTELA, Antonio Veja. Time Divisa: Cumprindo os desejos dos prisioneiros por suas obras de arte. **Mediamatic**. [2011]. Disponível em: <https://www.mediamatic.net/en/page/78318/time-divisa>. Acesso em: 12 abr 2021

MARQUES, Zé Tony. Mira Schendel : “foi a temática da transparência que me levou ao objeto, é isso que eu quero dizer.” **ToppoExpress**. 2020. Disponível em: <https://toppoexpress.com.br/miraschendel-foi-a-tematica-da-transparencia-que-me-levou-ao-objeto-e-isso-que-eu-querodizer/?amp> . Acesso em: 30 mar 2021.

MARTIN, Emerson da França. **A importância dos jogos na educação fundamental do 6º ao 9º ano na escola estadual de cabeceiras-GO**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Universidade de Brasília. Planaltina, DF, 2012. Disponível em: <[https://bdm.unb.br/bitstream/10483/4611/1/2012\\_EmersondeFrancaMartins.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/4611/1/2012_EmersondeFrancaMartins.pdf)>. Acesso em: 01 jul 2020.

MELO, Fabíola Cristina. A afetividade na sala de aula e a atuação dos professores no Ensino Médio –reflexões pontuais. **Evidência**, Araxá, v. 8, n. 8, p. 143-156, 2012. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/231279612.pdf>>. Acesso em: 03 mai 2020.

MOREIRA, Carlos André. "A arte ajuda a criar um ensino ativo", diz arte-educadora pioneira. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS (ANPAP), 25., 2016, Porto Alegre. **Anais** [...]. Porto Alegre: Instituição organizadora, 2016. Não paginado. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2016/10/a-arte-ajuda-a-criar-um-ensino-ativo-diz-arte-educadora-pioneira-8046706.html>> Acesso em: 17 mai 2019.

MOZZATO, A.R ; Grzybovski, D. **Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios**. Curitiba: ANPAD, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf>>. Acessado em 02 de janeiro de 2021.

NASCIMENTO, Juciene Moura de; AMARAL, Edenia Maria Ribeiro do. O papel das interações sociais e de atividades propostas para o ensino-aprendizagem de conceitos químicos. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 18, n. 3, p. 575-592, 2012. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132012000300006](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132012000300006)>. Acesso em: 17 set 2020.

OLIVEIRA, Thelma Alves de. ... [et al.]; MARTINS, Deborah Toledo; PEIXOTO, Roberto Bassan, (orgs). 2.ed. **Compreendendo o adolescente**. Curitiba: Secretaria de Estado da Criança e da Juventude, 2010. (Cadernos de socio educação; v. 1). Disponível em: <<http://www.ens.ceag.unb.br/sinase/ens2/images/Biblioteca/Livros e Artigos/cadernos de socioeducacao/CADERNOS%20DE%20SOCIOEDUCA%C3%87%C3%83O.%20Compreendendo%20o%20adolescente.pdf>> Acesso em: 19 set 2020.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de Oliveira; VASCONCELLOS, Patricia Ribeiro. Grupo Focal em Informática na Educação: diálogo, conflito, consenso? *In*: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa. (Org.) **Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação: abordagem qualitativa**. Porto Alegre: SBC, 2021. p. 01-24. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 3) Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/livro-3/> Acesso em 18 out 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Folha informativa COVID-19. Brasil: Escritório da Organização Pan-americana da Saúde (OPAS) e da Organização Mundial da Saúde (OMS), out. de 2020. Disponível em: : <https://www.paho.org/pt/covid19> . Acesso em: out. de 2020.

ORLICK, Terry. **Libres para cooperar, libres para crear**: nuevos juegos y deportes cooperativos. 3ªedición. Editorial Paidotribo, 1990.

PENHA, Joaquim Rangel Lucio da. **Os jogos nas aulas de educação física**. Pedagogia ao Pé da Letra, 2012. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/os-jogos-nas-aulas-de-educacao-fisica/>>. Acesso em: 18 set 2020.

PERES, J. R. P. Questões atuais do Ensino de Arte no Brasil: O lugar da Arte na Base Nacional Comum Curricular. **Revista do Departamento de Desenho e Artes Visuais**, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 24- 36, 2017.

PETRAUSKI, Jozane Maciel; DIAZ, Marília. **O lúdico como recurso metodológico para o Ensino de arte**. [2008?]. Portal Educacional: Secretaria da Educação do Paraná. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1659-8.pdf> >. Acesso em: 08 mai 2020.

POUGY, Eliana Gomes Pereira. **Poetizando linguagens, códigos e tecnologias: a arte no ensino médio** / Eliana Gomes Pereira Pougy. - São Paulo: Edições SM, 2012. - (Somos Mestres)

RANGEL, Mary... [et al.]. **Quando o aluno erra?: repensando o enunciado**. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

SALVADOR, M. A. S. Corpo e controle no cotidiano escolar: desafios na construção do conhecimento. *In*: ENFEFE, 11., 2007, Niterói. **Anais [...]**. Niterói: UFF, 2007. p. 246 – 256. Disponível em: <<http://seminariolead.blogspot.com/2011/07/artigo-corpo-e-controle-no-cotidiano.html>>. Acesso em 19 jun 2019.

SARRÁIS, Fernando. **Compreender a afetividade: entender de forma racional o nosso mundo emocional**. São Paulo: Cultor de Livros, 2018.

SAÚDE, Organização Mundial da. **Folha informativa COVID-19**. Escritório da Organização Pan-americana da Saúde (OPAS) e da Organização Mundial da Saúde (OMS) no Brasil, out 2020. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19>> Acesso em: 20 out 2020.

SILVA, Roselani Sodr e da; SILVA, Vini Rabassa da. Política Nacional de Juventude: trajetória e desafios. **Cafajeste**. CRH, Salvador, v. 24, n. 63, pág. 663-678, dezembro de 2011. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-49792011000300013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792011000300013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 26 abr 2021.

SOLER, Reinaldo. **Jogos cooperativos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2006a.

SOLER, Reinaldo. **Educa o Física: uma abordagem cooperativa**. Rio de Janeiro: Sprint, 2006b.

SOUZA, Katia Reis de et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 19, e00309141,Jan.2021. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462021000100401&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462021000100401&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 27 Abr 2021.

SURREALISMO. *In*: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3650/surrealismo> . Acesso em: 02 abr 2021. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

TRAD, Leny A. Bomfim. **Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde.** Physis, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73312009000300013](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000300013)>. Acesso em: 05 mar 2021.

VALDUGA, Camila. **Jogo na Educação Física: discussões e reflexões.** EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 16, Nº 159, agosto de 2011. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd159/jogo-na-educacao-fisica-discussoes-e-reflexoes.htm>> Acesso em: 18 set 2020.

VIVALDI, Flávia. **Vale a pena organizar os alunos em grupos? Sim.** Nova Escola Gestão, 2014. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/968/vale-a-pena-organizar-os-alunos-em-grupos-sim>> Acesso em: 14 set 2020.)





YOKO Ono doa 'árvore dos desejos' para SP. Caras. 2008. Disponível em: <https://caras.uol.com.br/arquivo/yoko-ono-doa-arvore-dos-desejos-para-sp.phtml> Acesso em: 18 abr 2021.

WIKIPÉDIA. Composição VIII (Kandinsky). 2019. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Composiçã\\_VIII\\_\(Kandinsky\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Composi%C3%A7%C3%A3o_VIII_(Kandinsky))> Acesso em: 14 abril 2021

ZAGURY, Tania. **Encurtando a adolescência.** 11<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

ZAGURY, Tania. **O adolescente por ele mesmo.** Rio de Janeiro: Record, 1996.

## APÊNDICE A: ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

<b>Encontro 01:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li> Boas-vindas e apresentação do caderno pedagógico virtual.</li> <li> Apresentação dos integrantes do grupo focal.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b><u>Orientação:</u></b></p> <p>➤ A mediadora iniciará o encontro apresentando os seguintes tópicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar a instituição responsável pela pesquisa, assim como a pesquisadora responsável; apresentar um breve resumo sobre a pesquisa, enfatizando os seus objetivos e benefícios;</li> <li>• Enfatizar que todo conteúdo coletado ao longo dos encontros será de caráter sigiloso, preservando as identidades e os dados pessoais de cada voluntário;</li> <li>• Agradecer a presença e a participação voluntária dos sujeitos, realçando a importância de suas opiniões e/ou sugestões para a construção do caderno pedagógico virtual;</li> <li>• Apresentar as regras de funcionamento do grupo;</li> <li>• Solicitar a gravação em áudio dos encontros virtuais com o intuito de enriquecer a pesquisa, contribuindo para a análise dos dados.</li> <li>• Abrir espaço para tirar possíveis dúvidas sobre a pesquisa com o intuito de deixar os participantes confortáveis e esclarecidos sobre todo o processo deste estudo.</li> </ul>
<b>Encontro 02</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li> Iniciar o encontro propondo uma reflexão sobre a importância das atividades coletivas nas aulas práticas da disciplina de Artes Visuais.</li> <li> Roda de conversa sobre a importância da afetividade nas práticas artísticas coletivas discentes.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b><u>Orientação:</u></b></p> <p>➤ A mediadora iniciará a roda de conversa com base no seguinte questionário:</p>
<p><b>1-</b> Enquanto professor de Artes Visuais, como você se sente em relação as propostas de atividades coletivas nas turmas do Ensino Médio?</p> <p>(a) Me sinto confortável ao propor atividades coletivas nas aulas de Artes Visuais.  (b) Proponho atividades artísticas coletivas. Porém, não me sinto confortável.  (c) Não costumo propor atividades práticas coletivas e não me sinto confortável.</p>
<p><b>2-</b> Caso você inclua atividades coletivas em seu planejamento anual, com que frequência elas aparecem em sua sala de aula?</p> <p>(a) Mensalmente.  (b) Bimestralmente.  (c) Semestralmente.  (d) Somente quando é sugerido pela instituição escolar.  (e) Não costumo desenvolver atividades com propostas coletivas.</p>

**3** – Caso as propostas de atividades coletivas sejam utilizadas em suas aulas de Arte, como você avalia o resultado dessas aulas?

(a) Satisfatório. Observo que os estudantes se sentem mais motivados quando participam de atividades coletivas.

(b) As atividades são executadas, porém, observo que alguns alunos se sentem excluídos desejando trabalhar individualmente.

(c) Insatisfeito. Frequentemente observo que os estudantes perdem o foco das atividades e o ambiente fica mais agitado e menos produtivo.

(d) Insatisfeito. Não considero que seja proveitoso para todos os alunos da turma.

**4** – Como você considera a presença da afetividade nas propostas coletivas ao longo das atividades artísticas?

(a) Muito importante. Acredito que a afetividade influencia positivamente no processo de aprendizagem, aprimorando as relações interpessoais.

(b) Considero que a afetividade é uma estratégia pedagógica. Porém, não é o fator primordial nas atividades artísticas coletivas.

(c) Prefiro utilizar outras ferramentas pedagógicas para aprimorar o processo de aprendizagem.

### **Encontro 03:**

✚ Apresentar os Jogos Cooperativos como ferramenta pedagógica e avaliar os seus benefícios dentro do ambiente escolar.

✚ Roda de Conversa sobre a utilização dos Jogos Cooperativos nas aulas de Artes Visuais como estratégia pedagógica para aprimorar as relações interpessoais.

#### **Orientações:**

➤ Iniciar uma roda de conversa com base no seguinte questionário:

**1-** Você já tinha conhecimento do uso dos Jogos Cooperativos no ambiente escolar?

(a) Sim.

(b) Não.

**2-** Após ter assistido à apresentação sobre os Jogos Cooperativos, responda: Você teria interesse em utilizá-los em suas aulas de Arte?

(a) Sim.

(b) Não.

**3** – Caso tenha cogitado a possibilidade de incluí-los em suas aulas de Arte, você se sentiria confortável em associá-los as suas propostas de atividades coletivas?

(a) Sim

(b) Não

**Encontro 04:**

- ✚ Roda de conversa sobre a importância da utilização do caderno pedagógico elaborado ao longo desta pesquisa.
- ✚ Conferir a aplicabilidade dos Jogos Cooperativos que estarão presentes no caderno pedagógico com o intuito de motivar as práticas artísticas coletivas.
- ✚ Coletar sugestões e/ou observações apresentadas pelos integrantes do grupo focal com o intuito de validar o produto educacional.

**Encontro 05:**

- ✚ Apresentar as possíveis alterações realizadas no caderno pedagógico, mediante as sugestões e observações expostas pelos professores participantes.
- ✚ Aplicar um questionário para obter o retorno da aplicabilidade e da validação do caderno pedagógico.
- ✚ Garantir que o caderno pedagógico virtual seja aplicável e válido para as atividades coletivas e práticas das aulas de Artes Visuais.

**- Orientações:**

➤ Iniciar uma roda de conversa com base nas seguintes perguntas:

**1-** Você utilizaria este caderno pedagógico em suas aulas de Arte?

**2 –** Quais seriam os pontos negativos e positivos que você considera ao analisar o caderno pedagógico?

**3-** Considera que esse caderno pedagógico é aplicável?

**4-** Acredita que esses Jogos Cooperativos podem aprimorar as relações interpessoais contribuindo para o resultado das atividades práticas coletivas artísticas?

**5-** Considera que os Jogos Cooperativos podem estimular a afetividade na escola?