



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE ARTES – IDA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS - PPGAV

MESTRADO

ALERANDRA LORENA DA SILVA FONSECA

Gamificação Como Estratégia Didática Para o Ensino de Artes Visuais

Brasília/DF

2025

ALERANDRA LORENA DA SILVA FONSECA

Gamificação como estratégia didática para o ensino de artes visuais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arte, do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Arte.

Orientadora: Professora Doutora María del Rosario Tatiana Fernández Méndez

Brasília/DF

2025

RESUMO

A presente dissertação investiga a aplicação da gamificação como estratégia didática no ensino de Artes Visuais, no Ensino Médio, no contexto do surgimento das metodologias ativas nas escolas públicas do Distrito Federal. O estudo analisa como os jogos podem ser incorporados ao ambiente educacional, considerando os desafios e possibilidades dessa prática e do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, utilizando a pesquisação para observar e analisar como professores de Arte selecionam, utilizam e avaliam recursos gamificados em suas aulas. Fundamentada em teóricos como John Dewey, Johan Huizinga e Jesse Schell (2011), a dissertação apresenta um panorama das contribuições da gamificação para o ensino de Artes Visuais, ressalta sua capacidade de alinhar-se às competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e promover uma aprendizagem significativa. Os resultados indicam que, embora os docentes reconheçam o potencial da gamificação para aumentar a participação e o engajamento dos estudantes, seu uso não está necessariamente vinculado ao desenvolvimento pedagógico do professor. Assim, o estudo sugere que a gamificação, para além de um instrumento de engajamento, deve ser incorporada como uma abordagem intencionalmente pedagógica, exigindo formação continuada que possibilite aos professores compreenderem seu real potencial e limitações no contexto escolar.

Palavras-chave: Gamificação, Ensino de Artes, Ludicidade, Metodologias Ativas, BNCC.

ABSTRACT

This dissertation investigates the application of gamification as a didactic strategy in Visual Arts education at the high school level, within the context of the emergence of active methodologies in public schools in the Federal District of Brazil. The study analyzes how games can be incorporated into the educational environment, considering the challenges and possibilities of this practice and the use of Digital Information and Communication Technologies. The research adopts a qualitative approach, using action research to observe and analyze how Art teachers select, use, and evaluate gamified resources in their classes. Grounded in theorists such as John Dewey, Johan Huizinga, and Jesse Schell (2011), the dissertation presents an overview of gamification's contributions to Visual Arts education, highlighting its ability to align with the competencies of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) and promote meaningful learning. The results indicate that although teachers recognize the potential of gamification to increase student participation and engagement, its use is not necessarily linked to the pedagogical development of the teacher. Therefore, the study suggests that gamification, beyond being an engagement tool, should be incorporated as an intentionally pedagogical approach, requiring continuous training that enables teachers to understand its real potential and limitations within the school context.

Keywords: Gamification, Arts Education, Playfulness, Active Methodologies, BNCC.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Autorretrato feito no ano de 2002.....	10
Figura 2 - Estranhos Primórdios.....	11
Figura 3 - Jogos realizados pelos alunos no Centro de Ensino Médio 02 de Brazlândia, no ano de 2019	13
Figura 4 - Quem sou eu?	14
Figura 5 - Preparação para o Quiz	14
Figura 6 - Recortes de um ano escolar	16
Figura 7 - Aula no Auditório, no ano de 2022	18
Figura 8 - Pinceladas do Tempo	20
Figura 9 - Clube de Artes	21
Figura 10 - Escolas públicas com ateliês de arte no Distrito Federal em 2023	32
Figura 11 - Escolas públicas com computadores no Distrito Federal em 2023	33
Figura 12 - Análises do video sobre orientações práticas sobre a importância da formação continuada.....	37
Figura 13 - Intervenção Urbana	40
Figura 14 - Mapa de Origens	41
Figura 15 - Atividade realizada pelos alunos.....	41
Figura 16 – Preferências musicais	42
Figura 17 - Atividade sobre Pop Art e Arte Povera	43
Figura 18 - Divulgação da Exposição.....	46
Figura 19 - Inspirações - Ana Faria (2023).....	46
Figura 20 - Aula prática	48
Figura 21 - Círculo Mágico	59
Figura 22 - Semana de Formação Pedagógica.....	72
Figura 23 - Metodologia	75
Figura 24 - Formação de professores	76
Figura 25 - Meios Digitais.....	76
Figura 26 - Estratégias	77
Figura 27 - ENALIC	78
Figura 28 - Registro durante as oficinas.....	87
Figura 29 - Anotações dos docentes durante as oficinas.....	89
Figura 30 - Arte em jogo.....	90
Figura 31 - Arte em jogo.....	58
Figura 32 – Docentes em prática	95
Figura 33 – Print do site Mural de Jogos de História da Arte	102
Figura 34 - Print do site Mural de Jogos de História da Arte (categorias)	103
Figura 35 – RPG Arte Moderna no Brasil.....	84
Figura 36 - Resultados da Atividade	85

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Buscas por gamificação	69
Gráfico 2 - Buscas por Gamificação e Ensino Remoto no Brasil	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Equipamentos por escola.....	31
Tabela 2 - Princípios de Aprendizagem	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

EAPE: Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

ENALIC – Encontro Nacional das Licenciaturas

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB: Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional

MECRED: Plataforma Integrada de Recursos Educacionais Digitais)

OA: Objetos de aprendizagem

PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

ROAN: Repositório de Objetos de Aprendizagem Univates

SEEDF: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TCC: Trabalho de conclusão de curso

TDICs: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

UnB: Universidade de Brasília

SUMÁRIO

SKIN DOS PERSONAGENS	10
APERTE O PLAY.....	22
1 MANUAL DO JOGADOR	25
1.1 LDB, BNCC e Currículo em Movimento.....	25
1.2 Realidade do Distrito Federal	30
1.3 Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE)	35
1.4 Regras do Jogo	39
1.4.1 Metodologias ativas	39
2 O PODER DO JOGO	51
2.1 O que é um jogo?	51
2.2 Jogos e Educação	53
2.3 Gamificação	57
2.3.1 Gamificação, Ensino de Artes e o Lúdico	61
2.3.2 Gamificação e Objetos de Aprendizagem	63
3 CONFIGURAÇÕES DO JOGO	66
3.1 Estratégia Metodológica	67
3.2 Levantamento de dados	68
3.3 Oficinas de Formação.....	72
3.5 Todos os jogos são bons?	80
3.6 Gamificação - professores de Arte.....	86
4 REGISTROS DA PARTIDA.....	91
4.1 Como os professores utilizam a gamificação	91
4.2 Como os professores selecionam materiais para gamificação.....	99
4.3 Como os professores avaliam os materiais de gamificação.....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS - GAME OVER OU NOVO JOGO?	111
BIBLIOTECA DO JOGO: REFERÊNCIAS E FONTES DA PESQUISA.....	115
APÊNCICE	118
ANEXOS.....	120

SKIN DOS PERSONAGENS

Ingressei no curso de Artes Visuais, no ano de 2015, motivada pela vontade de lecionar e, principalmente, pelo interesse em História da Arte. Acredito que esse interesse tenha surgido em 2004, ao ouvir Esquadros, na voz da cantora Adriana Calcanhotto, que me remeteu a uma vontade de observar as cores, observar o que meu irmão ouve e chegar antes “pra sinalizar o estar de cada coisa”. Na letra da música, o eu-lírico menciona a artista Frida Kahlo, uma artista plástica por quem a música jogou luz em meu interesse. A partir do olhar para a obra e biografia dessa artista, nasceu em mim uma jornada de relevância em relação à Arte.

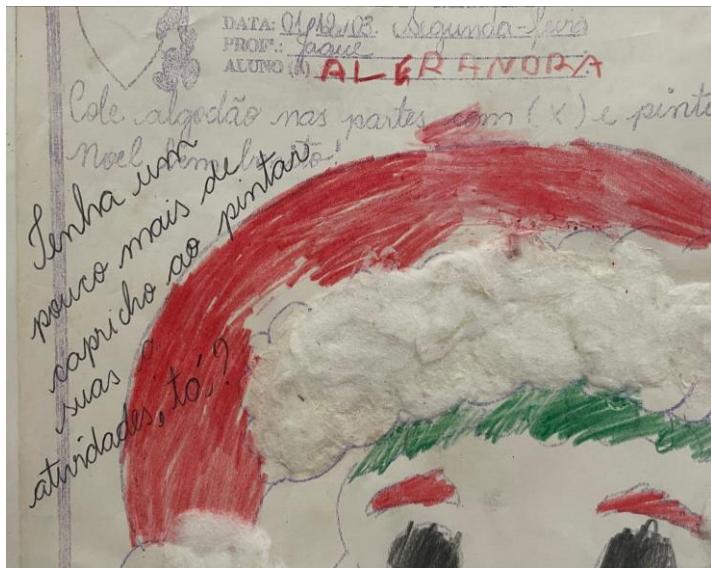
Figura 1 – Autorretrato feito no ano de 2002.



Fonte: acervo pessoal.

Há de se destacar o fato de que, durante a infância, eu já demonstrava um grande apreço pela arte, mesmo sem entender técnicas e sem possuir muitas habilidades. Meus interesses inclinavam-se mais para a história das pinturas e dos artistas do que para a prática em si. Um evento marcante em minha vida foi assistir a um episódio do desenho animado As Trigêmeas, no qual elas visitam Van Gogh.

Figura 2 - Estranhos Primórdios



Fonte: acervo pessoal.

Na tentativa de aprender mais sobre o artista, busquei na biblioteca da escola livros que descrevessem algo sobre ele, mas, infelizmente, só encontrei reproduções de suas pinturas, o que não pode ser considerado pouco para iniciar o apreço por tão importante artista. Naquela época, ainda não tínhamos internet em casa, então minha curiosidade adormeceu, sendo reacendida durante o Ensino Médio.

Por muito tempo pensei em cursar Comunicação Social, pois não via a Arte como uma opção de formação, mas, em 2012, conheci uma professora que mudaria minha vida. Durante o 1º ano do Ensino Médio, essa professora de Artes, Letícia, mostrou em suas aulas uma paixão que eu nunca tinha visto em nenhuma aula. Fiquei muitíssimo encantada pela forma apaixonada com que ela falava sobre Delacroix, Rodin, Renoir e outros artistas que ela admirava. Isso despertou a Alerandra da infância, que voltou a querer saber tudo sobre aqueles artistas e querer estar cada vez mais próxima da Arte.

Embora apreciasse as aulas, inicialmente não cogitava seguir a Arte como carreira. Eu apenas adorava estar ali, imersa nas aulas e visitas a museus, promovidas pela professora. No entanto, foi apenas no terceiro ano do Ensino Médio, sob a orientação de uma nova docente, Natália, que comecei a enxergar a arte como uma possibilidade de formação acadêmica e profissional. Assim, retomei a prática de

desenho e pintura, preparando-me para o exame de habilidade específica. Posteriormente, escolhi a Arte como minha primeira opção no vestibular.

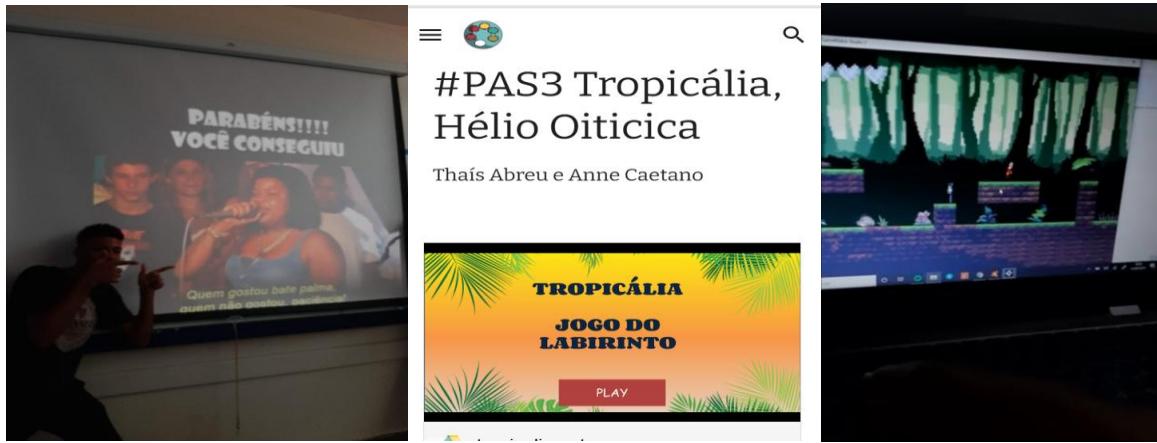
Ao ingressar na Universidade de Brasília (UnB), percebi que minha paixão era, para além de tudo, a sala de aula. Fui aluna do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid¹), durante parte da graduação e, em cada experiência com os alunos, eu me sentia mais pertencente àquele lugar. Durante a graduação, interessei-me bastante pela produção de materiais didáticos, especialmente pelos Objetos de Aprendizagem, que conheci através da professora Tatiana Fernández.

Para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), escolhi o tema Objetos de Aprendizagem: alunos como protagonistas do aprender. Nesse processo, os estudantes criavam os materiais que os auxiliavam em seu processo de aprendizagem. No final do ano de 2018, concluí minha graduação e iniciei minha jornada como professora de Artes, logo no início de 2019.

Ao começar a lecionar, eu ainda estava empolgada com os aprendizados da graduação e principalmente com a produção de Objetos de Aprendizagem. Na escola onde atuei participei de vários projetos, sendo um deles especialmente marcante: criar jogos sobre a História da Arte, nos quais os alunos mostravam sua criatividade e autonomia. Naquele momento eu tive a percepção de que eles deveriam ser os autores dos jogos, participando de todo o processo.

¹ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.

Figura 3 - Jogos realizados pelos alunos no Centro de Ensino Médio 02 de Brazlândia, no ano de 2019



Fonte: Acervo pessoal.

Nas imagens acima, apresento alguns dos jogos produzidos pelos alunos, com diferentes níveis de complexidade. Eles tiveram a oportunidade de escolher os temas e poderiam também escolher não produzirem os jogos, optando por escrever ou apresentar a respeito do assunto escolhido pelos grupos. De forma geral, as turmas se mostraram bastante engajadas nas produções, chegando até a programarem jogos e a se envolverem em outras atividades, como o *Startup In School*, que eu, professora de Artes (apesar, de sem habilidades tecnológicas) decidi orientar um grupo na criação de um aplicativo para dispositivo móvel.

Será mesmo que eles precisam criar? Será mesmo que não devo trazer os materiais prontos e deixar que eles avaliem se é ou não uma forma divertida e mais fácil de aprender? A partir desses questionamentos comecei a produzir alguns jogos e apresentar aos alunos, para tentar analisar qual seria a maneira mais efetiva de fazer com que eles se envolvessem nas aulas.

Figura 4 - Quem sou eu?



Fonte: Acervo pessoal.

Figura 5 - Preparação para o Quiz



Fonte: Acervo pessoal.

Nunca fui uma grande jogadora, mas sabia que os jogos, por serem uma eficaz ferramenta de autoconhecimento, visto que permitem exercitar lados ocultos da personalidade, poderiam me aproximar dos meus alunos. Não me acomodei com a ideia fácil de lançar mão de vídeos de Youtubers, na tentativa de me aproximar da linguagem utilizada por eles e me dispus a tentar uma aproximação mais real e significativa, colocando em prática de forma bem organizada a ideia dos jogos. Por um tempo, a estratégia dos jogos foi bastante proveitosa e significativa, mas a

repetição da metodologia já não era mais o suficiente, entendi que precisava aprofundar-me, para entender o que de fato poderia me auxiliar nesse processo de ensino e aprendizagem.

Figura 6 - Recortes de um ano escolar



Fonte: Acervo pessoal.

O ano de 2021 foi um grande vazio, os desafios da pandemia invadiram a escola. Naquele contexto novo e devastador não era mais importante se eles sabiam ou não quem tinha feito determinada pintura, mas sim que eles pudessem ter o que comer e também que pudessem ter acesso ao que estava sendo disponibilizado para tentar não distanciá-los ainda mais da escola.

Em 2022, ainda na mesma escola, senti que precisava mudar. A acomodação com uma rotina já estratificada começou a me incomodar enormemente. Movida por uma paixão pela educação e pela Arte, decidi tentar um novo emprego, ainda como professora, mas agora em outro lugar. Esse novo local não me deu muitas oportunidades de seguir com meus projetos da escola anterior, visto que um auditório com 16 turmas ao mesmo tempo, proposta da escola para sanar dificuldades diversas e estruturais, não foi o melhor local para alguém que valorizava tanto a participação dos alunos nas aulas.

Os alunos envolvidos em atividades extracurriculares, como a banda e o coral, não participavam das aulas de Arte, pois as atividades eram concomitantes. Contudo, esses estudantes ainda realizavam as avaliações da disciplina, mesmo não assistindo às aulas. O fato de os alunos da banda e coral não participarem das aulas e ainda terem que fazer as avaliações era algo bastante desestimulante para os demais estudantes, que acreditavam não precisarem assistir às aulas para aprenderem sobre a matéria.

O grande número de alunos presentes na mesma palestra prejudicava o desenvolvimento das aulas, já que ficava a cargo do docente manter a ordem no ambiente. Por óbvio, fácil é deduzir que com tamanha quantidade de estudantes, consequentemente muito tempo era perdido. Os estudantes ficavam dispersos, o que prejudicava o desenvolvimento do aprendizado e diminuía o interesse dos alunos pela disciplina de Arte, em escala micro, e pela arte em si, em escala macro. Além do desinteresse e indisciplina dos alunos, o professor ainda enfrentava problemas técnicos, que se repetiam semanalmente, como a falta de internet e microfones falhando.

Figura 7 - Aula no Auditório, no ano de 2022



Fonte: Acervo pessoal.

A superlotação do ambiente não permitia que o professor tivesse um contato direto com os estudantes, além de inviabilizar atividades práticas ou a promoção de debates. Além do que não era possível oferecer um atendimento individualizado para os estudantes, o que é preponderante neste caso em comento visto que o aluno necessita de uma apreciação individual de sua visão artística. Muitas estratégias foram adotadas para manter a atenção, a fim de manter a produtividade das aulas e para aumentar o interesse dos alunos, como a utilização de QR Codes para que eles enviassem suas dúvidas ao longo da aula e o uso de metodologias ativas.

A partir do ano de 2024, as aulas do Ensino Médio voltaram para o formato tradicional, com um tempo de aula por turma, cada uma em sua sala. A experiência tem sido produtiva, os alunos têm dado *feedbacks* positivos quanto ao novo formato, evidenciando a importância do atendimento mais individualizado e salas com menos alunos.

Diante de tantas tentativas falhas, em que o docente é obrigado a deixar seu papel de tutor e orientador na busca pelo ensino e passa a ser um profissional de *stand-up comedy, show, espetáculo*, decidi me aproximar novamente da universidade. Buscando um espaço que valorize o ensino como ele deve ser: crítico, transformador e inovador. Quero me especializar, crescer profissionalmente e encontrar novas oportunidades, exatamente o que a UnB tem a oferecer.

Com o apoio e incentivo do chefe imediato da seção em que trabalhava na época, me inscrevi em uma disciplina como aluna especial. Entendi que eu precisava reencontrar minha paixão pela arte e pelo ensino. Matriculei-me na disciplina de um professor por quem eu tinha uma grande admiração no período da graduação, o que me deixou com ainda mais vontade de fazer a seleção para o mestrado.

Ser admitida no curso de pós-graduação *Stricto Sensu*, em 2022, me fez redescobrir a vontade de alcançar novos saberes, visto que aprender me faz uma pessoa melhor tanto no âmbito pessoal como no profissional. Reencontrei amigos, professores e inspirações. Eu e minha eterna dupla, Marina Moyle, unidas pela nossa orientadora na época do TCC, fizemos todas as matérias juntas, aulas que sempre acabavam em pizza da Alfredo's e em grandes conversas reflexivas com nossa então orientadora, Rosana de Castro.

A união desse “trio” culminou na publicação de um artigo no VI Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual. Em novembro de 2023, tivemos a oportunidade de apresentar nosso trabalho no Uruguai, com o título: “Reconstruindo Contextos Socioculturais Históricos via Vídeos Publicitários: Reflexões sobre a Diversidade nos Anos 1980 e 1990”. A vivência foi enriquecedora, ampliou meus horizontes e também me deu a oportunidade de compartilhar saberes e experiências com outros pesquisadores.

Poucas semanas após retornar ao Brasil, em dezembro de 2023, seguimos para Porto Alegre para participar do IX Encontro Nacional das Licenciaturas, VIII Seminário Nacional do PIBID e III Seminário Nacional do Programa Residência Pedagógica. Durante o evento, tivemos a oportunidade de ministrar o minicurso “Jogo e Gamificação nas Práticas Pedagógicas”, que foi recebido com entusiasmo pelos participantes.

Posteriormente, essa experiência abriu espaço para eu ser convidada a dar uma palestra online sobre gamificação na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Confesso que esse convite fez com que eu sentisse o peso e a valorização do meu caminhar na busca de conhecimento, visto que estava tendo meu trabalho valorizado e congratulado.

Surge em mim agora, na produção deste relato pessoal, um desejo de deixar uma página em branco, que cai por terra por não ser academicamente correto, mas foi mais ou menos o que aconteceu. Devido a problemas pessoais, acabei me afastando das atividades do mestrado. Apesar da incerteza diante de tantas

adversidades, entendi mais fortemente que todo esse processo fez com que eu identificasse a necessidade de investigar práticas que possam fazer com que meus alunos se sintam parte do processo e, mais ainda, que se divirtam um pouco durante as aulas, esquecendo que às vezes a vida pode ser um grande drama.

A gamificação, que ora me proponho a pesquisar, surgiu como um desdobramento das pesquisas que eu já havia começado juntamente com a professora Tatiana, durante a graduação. Notei que meus alunos, apesar da faixa etária, demonstravam grande entusiasmo ao receber prêmios simples, como carimbos com desenhos, estrelinhas ou adesivos, quando cumpriam uma atividade. Esses pequenos incentivos, aparentemente "bobos", tinham um impacto significativo no engajamento e na motivação deles.

Além disso, observei que, entre os próprios alunos, já existia uma espécie de ranking informal e divisão em times, como se estivessem em um jogo. Foi então que decidi adotar em minhas aulas algumas técnicas de gamificação de forma mais estruturada, incorporando elementos como customização, desafios e recompensas.

O jogo, intitulado Pinceladas do Tempo, foi criado por mim com o objetivo de auxiliar um grupo de alunos que demonstravam dificuldade em compreender as mudanças de estilo ao longo da história da arte. Desenvolvido como uma ferramenta didática, o jogo consiste em desafios em que os participantes precisam identificar a sequência cronológica de movimentos artísticos, organizando corretamente o que veio antes e o que veio depois, em uma linha do tempo.

Figura 8 - Pinceladas do Tempo



Fonte: Acervo pessoal.

Nota: Jogo produzido pela autora, utilizando imagens geradas por Inteligência Artificial, para ensinar sobre as mudanças da história da arte para alunos com necessidades educacionais específicas.

Embora não seja essencial que os alunos saibam exatamente em que ano cada obra ou movimento foi criado, para aquele contexto, foi importante que eles conseguissem identificar as mudanças nos estilos artísticos ao longo do tempo, além de compreender como um estilo influenciou o outro.

Assim, chego a este momento motivada a investigar a relação dos professores de Arte com a gamificação na educação. Esta pesquisa nasce desse olhar que une a prática docente à reflexão acadêmica, com a intenção de compreender e contribuir para um ensino mais prazeroso. Nas próximas sessões, apresento os objetivos, a pergunta norteadora e a justificativa que estruturam este estudo.

Figura 9 - Clube de Artes



Fonte: Acervo Pessoal.

APERTE O PLAY

O ensino de Arte é um componente fundamental na formação do indivíduo e caminha paralelamente aos avanços tecnológicos. A crescente interação dos estudantes com jogos digitais e com tecnologias diversas cria um ambiente promissor para novas possibilidades educacionais. Nesse contexto, a gamificação surge como uma estratégia capaz de engajar os estudantes ao aproximar o ensino de Arte das práticas cotidianas de entretenimento e interação.

Sob a perspectiva de Marcelo Luís Fardo (2013), gamificação consiste na utilização da mecânica dos jogos aplicada em outro contexto, criando espaços de aprendizagem mediada pelo desafio, prazer e entretenimento, com o objetivo de promover maior envolvimento e motivação, características típicas do universo dos jogos. Murilo Sanches (2021) pontua que a origem do termo não é muito clara, mas muitas vezes é atribuída a Nick Pelling, um programador, que utilizou o termo para definir a utilização das mecânicas do jogo em ambientes que não envolviam jogos.

Fardo (2013) destaca que a gamificação apresenta grande potencialidade na educação, pois está em contato com indivíduos que possuem familiaridade e afinidade com os *games*. A aplicação dessa abordagem em sala de aula, segundo o autor, pode transformar o ambiente de ensino, tornando-o mais dinâmico e participativo, além de fomentar o senso de conquista nos estudantes.

Dadas essas vantagens e potencialidades da gamificação, respaldadas por diversos teóricos (Fadel et al., 2014; Otsuka, 2020; Alves, 2014), esta pesquisa parte de experiências e práticas no ensino da Arte com a gamificação, em escolas públicas de Ensino Médio do Distrito Federal (DF) para identificar **como os professores de Arte incorporam a gamificação no ambiente educacional**. Para responder à questão norteadora, esta investigação definiu os seguintes objetivos:

- Investigar se a mecânica dos jogos está presente nas práticas dos profissionais participantes dessa pesquisa e as formas como selecionam, e avaliam os processos gamificados.
- Analisar os fatores que motivaram os profissionais a fazerem ou não o uso da gamificação em sua sala de aula.

Entendendo a gamificação como uma estratégia que se alinha à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de aproximar os processos de ensino e aprendizagem à realidade dos estudantes, em

especial no contexto do ensino de Arte, e compreender os diferentes aspectos relacionados à sua aplicação.

Essa questão é relevante, pois compreender como os educadores utilizam essas ferramentas revela os desafios, as possibilidades e as transformações no ensino de Artes Visuais. Este trabalho analisa essa relação, destacando como a gamificação aproxima o ensino de Arte do cotidiano dos estudantes, por meio de práticas conectadas às suas experiências digitais e tecnológicas. Assim, busca-se investigar de que maneira a gamificação se integra efetivamente às práticas pedagógicas no ensino de Artes Visuais.

O estudo também propõe o fortalecimento da formação de professores. Embora a gamificação na educação seja um tema de crescente interesse, ainda há lacunas na literatura sobre sua aplicação no ensino de Arte, especialmente em escolas públicas. Nesse sentido, os resultados esperados visam orientar o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes e adequadas ao contexto escolar.

A dissertação está organizada da seguinte forma:

Na Seção 1, serão discutidos os principais documentos legais que orientam o ensino de Arte. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) será destacada por sua ênfase no uso de tecnologias e metodologias ativas, como a gamificação, para o desenvolvimento das competências gerais, incluindo criatividade, pensamento crítico e resolução de problemas. Também será analisada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que valoriza a formação integral e o desenvolvimento pleno do estudante. No contexto do Distrito Federal, será examinado o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (2020), que reconhece a Arte como meio de leitura crítica do mundo e enfatiza a importância das tecnologias digitais no ensino. Além disso, serão apresentadas críticas de autores como Freitas (2018) sobre os impactos das reformas educacionais na autonomia docente e na valorização das especificidades locais.

Na Seção 2, será abordada a utilização das metodologias ativas como estratégias que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovendo autonomia e protagonismo. Será analisado como essas abordagens contribuem para o engajamento dos alunos, tornando o aprendizado mais interativo e significativo. A fundamentação teórica será baseada em autores como John Dewey (2010), Moran (2017) e Luchesi, Lara e Santos (2022).

Na Seção 3, será apresentada a gamificação como uma estratégia que utiliza elementos e mecânicas de jogos em contextos não lúdicos, como o ensino. Serão discutidos aspectos como recompensas, desafios e frustração prazerosa, demonstrando como esses componentes contribuem para o ensino-aprendizagem. No ensino de Artes, a gamificação se destaca por estimular a autonomia e criatividade dos estudantes, assim, será discutida a incorporação das mecânicas de jogos e sua relação com as práticas da disciplina.

Na Seção 4, será apresentada a metodologia da pesquisa, com base em uma abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-ação, conforme definido por Gil (2002). Serão detalhados os procedimentos adotados, bem como os métodos utilizados para o levantamento dos dados, como formulários e registros das falas dos participantes. Esta seção se concentra nos caminhos metodológicos adotados para compreender a aplicação da gamificação no ensino de Artes Visuais.

Na Seção 5, serão apresentados os resultados da pesquisa, com base na análise dos dados. Essa seção tem como objetivo analisar os dados à luz dos referenciais teóricos e refletir sobre as contribuições, limitações e potencialidades da gamificação no ensino de Artes Visuais.

Por fim, o estudo pretende contribuir para o entendimento da aplicação da gamificação no contexto escolar, especificamente no ensino de Artes Visuais. A intenção é reunir dados que possam apoiar práticas pedagógicas, respeitando as particularidades de cada realidade educacional. Assim, a pesquisa busca fornecer um panorama inicial sobre o tema, que pode ser útil tanto para professores que já utilizam a gamificação quanto para aqueles que desejam explorar suas possibilidades no ensino de Arte.

1 MANUAL DO JOGADOR

A educação básica brasileira está estruturada a partir de diretrizes legais e normativas que visam garantir a qualidade, a equidade e a formação integral dos estudantes. Esta seção tem como objetivo analisar as principais políticas curriculares nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo em Movimento do Distrito Federal, à luz das condições reais de ensino aprendizagem, com ênfase no ensino de Artes do Ensino Médio. Para isso, articulam-se os fundamentos legais com dados e experiências docentes vivenciadas entre os anos de 2019 e 2024.

1.1 LDB, BNCC e Currículo em Movimento

A educação segue diretrizes e normas para assegurar a igualdade de acesso para todos. No Brasil, esses parâmetros são definidos por leis e diretrizes, em conformidade com o que está previsto na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988. Nesse contexto, podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Lei n.º 9.394/1996), que dá sentido político à educação do país, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) que define a estrutura curricular e, por último, mas não menos importante, o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (Distrito Federal, 2020), que aponta conteúdos para desenvolver as competências dos estudantes.

A LDB (Brasil, 1996) é o documento norteador das práticas de ensino do país; define os fundamentos e os objetivos da educação. Conforme descrito em seu Art. 22, “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Conforme a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), dentro dos princípios e objetivos da educação nacional, destaca-se a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e disseminar a cultura, o pensamento, a arte e o conhecimento. Nesse contexto, estabelece-se a obrigatoriedade do ensino de artes, visto que o §2º do art. 26 da Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) aponta que a disciplina é componente curricular obrigatório, buscando promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) é o documento que define os objetivos de aprendizagem que devem ser seguidos em todo o Brasil. Segundo tal documento, o ensino-aprendizado de Arte promove o crescimento da autonomia criativa e expressiva dos alunos, ao conectar racionalidade, sensibilidade, intuição e ludicidade. Além disso, ela impulsiona a expansão do conhecimento do indivíduo sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o mundo, “É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam no âmbito da sensibilidade e se interconectam, em uma perspectiva poética em relação à vida” (Brasil, 2017, p. 474).

No que se refere ao ensino, “O trabalho com a Arte no Ensino Médio deve promover o cruzamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares” (Brasil, 2017, p. 474). Esse enfoque não promove apenas a valorização das diferentes expressões artísticas, mas também estimula a reflexão sobre identidade e inclusão, preparando os estudantes para serem culturalmente sensíveis.

Do mesmo modo, a arte proporciona um espaço de aprendizagem, pesquisa e produção artística em que os estudantes podem explorar novas perspectivas e concepções sobre a sociedade e sua própria realidade. Ao possibilitar aos estudantes o acesso e a interação com diversas manifestações culturais populares, o ensino de artes valoriza a diversidade cultural e estimula a reflexão sobre identidade. A BNCC ressalta ainda a importância do ensino de arte no Ensino Médio como um meio de promover o cruzamento de culturas e saberes.

[...] a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, vídeo minutos, games etc (BRASIL, 2017, p. 497).

O Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (Distrito Federal, 2020) busca preservar o repertório cultural dos estudantes, reforçando sua identidade e respeitando suas origens e trajetórias. É um documento norteador que reflete um processo colaborativo e contínuo de construção e atualização curricular, com base nos marcos legais e nas demandas educacionais contemporâneas. O currículo busca

articular competências e habilidades essenciais para o século XXI, promovendo uma educação conectada às realidades dos estudantes.

Trata-se de um instrumento que valoriza a pluralidade, a democratização do ensino e a ressignificação dos processos de aprendizagem, alinhando-se aos desafios da educação no contexto atual. Assim como abordado na BNCC, o currículo refere-se à arte como forma dos estudantes fazerem uma leitura do mundo de maneira reflexiva e crítica.

[...] durante o processo de ensino e aprendizagem em Arte, é importante reconhecer a trajetória pessoal, artística e cultural dos estudantes na abordagem dos objetivos de aprendizagem, preservando os conhecimentos historicamente acumulados e alimentando o seu repertório e a sua autoestima de forma ética, estética, sensível, relativa, diversa, humana e enriquecedora, principalmente, no contínuo e recíproco processo avaliativo (Distrito Federal, 2020, p. 53).

O programa conecta o ensino-aprendizagem com questões sociais, nesse contexto, a arte não é apenas uma disciplina, mas um meio de expressão e compreensão do mundo. Trazendo também a importância de os estudantes estarem conectados ao seu cotidiano na sala de aula, por meio do uso de tecnologias digitais, que não é apenas um eixo transversal, mas também uma competência do século XXI.

A BNCC menciona uma série de competências, que são definidas 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”. Em virtude disso, a educação deve ser aplicada visando sua integralidade.

[...] Competência 5: Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BNCC, 2018).

Ademais, segundo o currículo em movimento do Distrito Federal, o uso de tecnologias vem para auxiliar a mediação pedagógica, aumentando, assim, a interatividade entre professor e estudante. Dessa forma, o estudante se percebe como sujeito no seu processo de construção do conhecimento, e o professor assume o papel de mediador desse processo, promovendo a formação de valores, tais como: iniciativa, motivação, autodisciplina e autonomia (Distrito Federal, 2020, p. 79).

No ensino de Arte, o currículo propõe uma abordagem que integre práticas contemporâneas, conectando a expressão criativa ao uso de tecnologias digitais e outras ferramentas que incentivem a criatividade e o engajamento dos alunos. Através disso, o documento incentiva a inclusão de tecnologias no planejamento pedagógico, destacando sua importância para o desenvolvimento de determinadas competências.

De acordo com a LDB, um dos princípios da educação é a educação digital

[...] com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas (Brasil, 1996, Art. 3º, XII).

A formação contínua dos professores é essencial para garantir um ensino que esteja alinhado às demandas atuais. Com o avanço das tecnologias digitais, partindo desse princípio, é importante que os docentes estejam preparados para integrar essas ferramentas ao seu planejamento pedagógico. No entanto, a implementação efetiva dessas práticas exige mais do que apenas capacitação tecnológica. Ela demanda um sistema educacional que valorize a autonomia docente e respeite as particularidades regionais e sociais das comunidades escolares.

Diante do exposto, a legislação educacional brasileira, ao estabelecer diretrizes como a LDB e a BNCC, busca assegurar a igualdade de acesso à educação e promover a diversidade cultural. Entretanto, Luiz Carlos de Freitas, aponta em sua obra *A Reforma Empresarial da Educação* (2018), que a centralização curricular por meio da padronização pode se tornar um instrumento que compromete a autonomia e negligencia as especificidades regionais e sociais.

Os documentos legislativos mencionados partem de uma visão idealizada da escola, ignorando os desafios cotidianos enfrentados por professores e alunos no contexto da educação pública. O autor aponta que as reformas educacionais, influenciadas pelo neoliberalismo, valorizam o tecnicismo, que desconsidera a falta de recursos, a precarização do docente e as desigualdades socioeconômicas.

Ademais, Freitas aponta que os impactos das reformas educacionais inspiradas em modelos empresariais, priorizam indicadores de desempenho e práticas

de *accountability*². Para Freitas, nesse modelo, a educação se volta para interesses de mercado, em detrimento de uma formação crítica, “os processos educativos têm que ser ‘padronizados’ e submetidos a ‘controle’, como ocorre em empresas” (Freitas, 2018, p. 29), limitando o potencial transformador e emancipador da educação.

Embora a BNCC proponha uma base comum que oriente o currículo nacional, ela frequentemente desconsidera as profundas desigualdades regionais e locais que caracterizam o sistema educacional brasileiro. Para Freitas (2018), essa padronização se insere em uma lógica global de reformas educacionais orientadas para o controle, ao invés de respeitar as diversidades locais, buscando homogeneizar práticas que ignoram a realidade vivida por diferentes comunidades escolares.

Freitas discute, também, a transformação da educação de direito em mercadoria. Dessa forma, enquanto a legislação brasileira enfatiza a educação como um direito, as reformas empresariais promovem a sua mercantilização. O autor observa que “a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica” (Freitas, 2018, p. 30), colocando em risco os princípios fundamentais da educação pública.

A respeito da crítica de Freitas em relação à padronização do ensino à minha experiência na instituição em que atuei entre 2022 e 2023. Assim como o autor aponta, a centralização curricular e as avaliações padronizadas limitavam minha autonomia docente e a possibilidade de adequar o ensino à realidade dos alunos. As diretrizes institucionais exigiam um alinhamento estrito a um modelo único de avaliação, que era realizado por todas as escolas do sistema, localizadas em diversas regiões do Brasil, o que inviabilizava a implementação de abordagens mais experimentais e voltadas para as especificidades de cada turma. A lógica tecnicista descrita por Freitas manifestava-se no dia a dia, reduzindo o ensino a um conjunto de conteúdos que precisavam ser transmitidos de forma rápida, para que os estudantes não fossem prejudicados na avaliação centralizada.

Além das limitações curriculares, a forma como as aulas eram ministradas impunham outros desafios. Com a falta de professores, precisei lecionar para 16 turmas em um auditório. Essa condição me forçava a recorrer majoritariamente a aulas expositivas, uma vez que, com turmas numerosas e sem um ambiente propício, era

² Accountability é um termo inglês que significa responsabilidade e é utilizado para descrever práticas relacionadas à prestação de contas. É um conceito que pode ser aplicado em diversos contextos, como na política, na administração pública e no ambiente de trabalho.

inviável propor aulas mais dinâmicas. Essa realidade reflete o que Freitas discute sobre a precarização do trabalho docente, em que fatores estruturais e políticas educacionais desconsideram as reais condições de ensino, transformando o professor em mero executor de um currículo inflexível.

Por meio dessa experiência, vejo como a padronização excessiva e a lógica empresarial da educação podem restringir o potencial transformador do ensino. O modelo que vivenciei privilegiava a realização de apenas uma avaliação, para que os alunos não fossem prejudicados nem os professores punidos pelo resultado “negativo” dos alunos, em detrimento da criatividade e da criticidade, reproduzindo um sistema em que a educação se torna um produto e não um direito.

No ano de 2024, a instituição reconheceu que o excesso de avaliações centralizadas comprometia o desenvolvimento dos estudantes e a autonomia docente. Como resposta, a instituição decidiu restringir esse modelo centralizado a apenas uma das avaliações anuais, permitindo maior liberdade para os professores ajustarem suas práticas pedagógicas. Além dessa mudança, as aulas passaram a ocorrer em sala de aula, o que possibilitou um contato mais próximo com os alunos.

Além dessa mudança, as aulas passaram a ocorrer em sala de aula, o que possibilitou um contato mais próximo com os alunos. Essa descentralização reflete a crítica de Freitas (2018) à padronização excessiva, que limita a adaptação dos conteúdos às necessidades dos estudantes. Partindo de uma análise pessoal, percebo que, com a maior flexibilidade, os professores puderam ajustar as avaliações e os conteúdos, revisitando temas nos quais os alunos tinham mais dificuldade e aprofundando questões específicas conforme a demanda de cada turma.

1.2 Realidade do Distrito Federal

Partindo dos apontamentos feitos por Freitas (2018), é importante realizar um levantamento das condições oferecidas aos professores e estudantes. Para isso, foram utilizados dados fornecidos pelo Censo Escolar de 2023, que é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira, e é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), contando com a

participação de todas as escolas públicas e privadas do país. As informações estão disponíveis no portal oficial do INEP³.

Para o levantamento foram aplicados os seguintes critérios de filtragem: escolas públicas; DF e Ensino Médio. Esses filtros resultaram em um total de 106 escolas, incluindo os Institutos Federais.

Os dados coletados abordaram as instalações físicas dessas instituições, com foco no suporte para aulas de arte, como salas ou ateliês específicos, e na disponibilidade de materiais para o desenvolvimento de atividades culturais e artísticas. Além disso, foram analisados os equipamentos e recursos voltados para tecnologias educacionais, como computadores, lousas digitais e projetores multimídia, considerando tanto o uso técnico quanto o pedagógico.

A tabela a seguir apresenta um panorama sobre a disponibilidade de computadores e outros dispositivos nas escolas públicas do Distrito Federal.

Tabela 1 - Equipamentos por escola

Total de escolas com pelo menos um desktop	92
Média de desktop por escola	33,76086957
Total de escolas sem desktop	14
Porcentagem de escolas que possuem desktop	86,79%
Total de escolas com pelo menos um computador portátil	54
Média de computador portátil por escola	10,22222222
Total escolas sem computador portátil	52
Porcentagem de escolas que possuem computador portátil	50,94%
Total de escolas com pelo menos um tablet	33
Média de tablets por escola	16,48484848
Total de escolas sem tablet	73
Porcentagem de escolas que possuem tablet	31,13%

Fonte: Elaborado pela autora, 2025. com base no Censo Escolar, disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 02 dez. 2024.

Ainda segundo os dados do CENSO 2023, 86,79% das escolas possuem pelo menos um computador de mesa (*desktop*). Entretanto, a média de 33,76 unidades por escola evidencia disparidades significativas no acesso, indicando que enquanto algumas escolas contam com um número elevado de computadores, outras possuem apenas o mínimo necessário. No caso dos computadores portáteis, somente metade

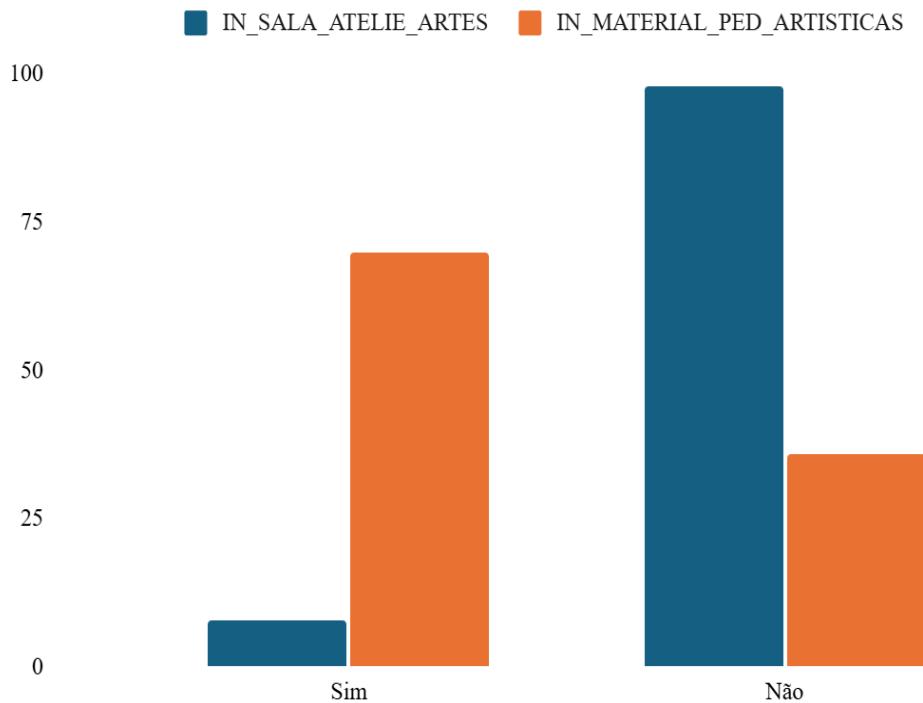
³ <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>

das escolas (50,94%) dispõe de pelo menos um equipamento, com uma média de 10,22 por escola.

Ao mesmo tempo, os dados revelam que, apesar das limitações, há avanços consideráveis na presença de recursos tecnológicos nas escolas públicas do Distrito Federal. O fato de 86,79% das escolas públicas do Distrito Federal analisadas possuírem pelo menos um computador de mesa representa um número expressivo que indica um esforço na tentativa de equipar as instituições com ferramentas básicas para o uso educacional. Além disso, a presença de computadores portáteis e tablets, embora ainda abaixo do ideal, também representa oportunidades para potencializar as práticas pedagógicas.

A seguir, a Figura 10 apresenta a quantidade de escolas públicas do Distrito Federal que possuem salas ou ateliês de artes, assim como materiais disponíveis para atividades culturais e artísticas.

Figura 10 - Escolas públicas com ateliês de arte no Distrito Federal em 2023



Fonte: Elaborado pela autora. com base no Censo Escolar, disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 02 dez. 2024.

Legenda:

IN_SALA_ATELIE_ARTES: dependências físicas existentes e utilizadas na escola - Sala/ateliê de artes.

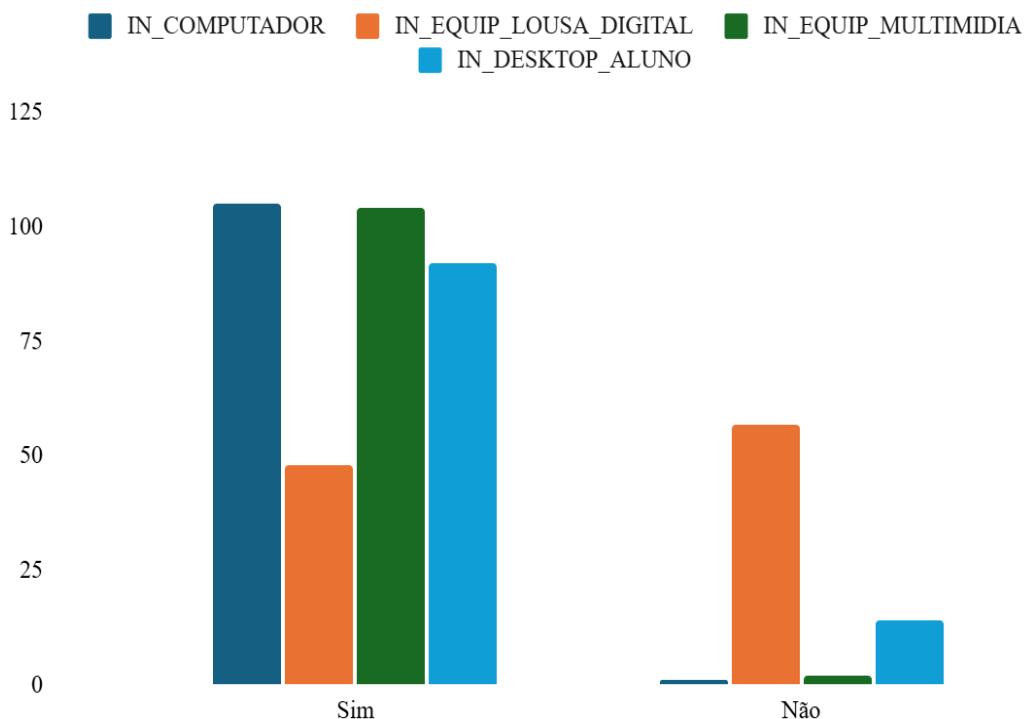
IN_MATERIAL_PED_ARTISTICAS: instrumentos e materiais socioculturais e/ou pedagógicos em uso na escola para o desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem - Materiais para atividades culturais e artísticas.

A oferta de espaços voltados para o ensino de arte nas escolas públicas do DF ainda é bastante desigual. Embora algumas instituições contem com ambientes especializados, como ateliês de arte, a maioria das escolas não dispõe de um espaço específico para o desenvolvimento de atividades artísticas.

Além da limitação física, a disponibilidade de materiais para atividades culturais e artísticas também é um dado significativo. Muitas escolas que possuem um ateliê ou uma sala específica para artes, entretanto, carecem de materiais básicos, como tintas e pincéis.

A Figura 11 apresenta um panorama da presença de computadores, lousas digitais e projetores multimídia nas escolas públicas do Distrito Federal.

Figura 11 - Escolas públicas com computadores no Distrito Federal em 2023



Fonte: Elaborado pela autora.

com base no Censo Escolar, disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-ativacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 02 dez. 2024.

Legenda:

IN_COMPUTADOR: equipamentos existentes na escola para uso técnico e administrativo - Computador

IN_EQUIP_LOUSA_DIGITAL: equipamentos existentes na escola para o processo ensino e aprendizagem - Lousa digital

IN_EQUIP_MULTIMIDIA: equipamentos existentes na escola para o processo ensino e aprendizagem - Projetor Multimídia (Datashow)

IN_DESKTOP: computadores em uso pelos alunos - Computador de mesa (desktop)

Esses números mostram que, mesmo com desafios, há um movimento positivo em direção à inserção de tecnologias nas práticas educacionais. Eles evidenciam que as escolas estão cada vez mais se preparando para atender às demandas contemporâneas, criando condições para que os estudantes desenvolvam habilidades tecnológicas.

Para que esses avanços se traduzam em impactos concretos na aprendizagem, é necessário que os recursos disponíveis sejam acompanhados de estratégias bem planejadas, de capacitação docente e de manutenção adequada, garantindo que tanto professores quanto alunos possam usufruir dos benefícios dessas tecnologias.

Embora os números sejam expressivos, não é possível saber em que condições esses equipamentos realmente se encontram. Não há garantias de que os computadores, tablets ou projetores estejam funcionando adequadamente ou se já são aparelhos obsoletos, dado o ritmo acelerado com que as tecnologias se tornam ultrapassadas.

Ao mesmo tempo, embora os números indiquem um aumento na presença de computadores e outros dispositivos tecnológicos nas escolas públicas do DF, a funcionalidade desses equipamentos ainda é uma questão preocupante. Sem uma estrutura de suporte técnico e formação adequada para os professores, os equipamentos correm o risco de se tornarem subutilizados ou obsoletos antes mesmo de atingirem seu potencial pedagógico.

Refletindo acera dos dados do Censo Escolar de 2023 percebe-se que os resultados representam os avanços e os entraves em relação à infraestrutura educacional no DF e quanto aos recursos tecnológicos. Os números reforçam a necessidade de investimentos direcionados tanto na infraestrutura física, quanto nos recursos tecnológicos, visando a promoção de uma educação que corresponda as demandas tecnológicas da atualidade.

Além disso, é fundamental que os investimentos não se restrinjam apenas à aquisição de equipamentos, mas também contemplem a capacitação contínua dos profissionais da educação e a implementação de políticas que garantam a manutenção e atualização dos recursos tecnológicos. Somente assim torna-se possível assegurar que essas ferramentas sejam efetivamente incorporadas às práticas pedagógicas.

1.3 Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE)

Partindo desta análise, para que o uso das tecnologias educacionais seja efetivo, é fundamental que as escolas recebam suporte técnico, recursos e formação continuada para os educadores, retirando dos professores a carga de adaptarem-se sozinhos às demandas tecnológicas e possibilitando que eles concentrem seus esforços na mediação do aprendizado e na formação dos estudantes.

A formação continuada dos professores é um direito que garante a atualização constante dos docentes, permitindo que estejam sempre preparados para os desafios educacionais. No Distrito Federal, a EAPE (Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação) é o órgão responsável por oferecer essa formação, conforme estabelecido na Portaria nº 1.608, de 28 de novembro de 2024.

No Distrito Federal, essa responsabilidade é atribuída à Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), conforme estabelecido na Portaria nº 1.608, de 28 de novembro de 2024. A portaria prevê que os cursos de formação continuada sejam ofertados nas modalidades presencial, híbrida ou a distância, permitindo que os docentes escolham o formato que melhor se adapta à sua realidade. Essa flexibilidade considera a intensa carga horária dos professores e busca viabilizar sua participação ativa no processo formativo.

Além disso, o levantamento das necessidades da rede de ensino, o credenciamento de instituições formadoras e a definição dos cursos oferecidos são

atribuições da EAPE. Esse direcionamento busca alinhar as formações às reais demandas dos profissionais, promovendo uma articulação entre as unidades escolares e as equipes gestoras para que a coordenação pedagógica seja planejada e executada de forma estratégica.

A Matriz de Formação Continuada da EAPE estrutura-se em eixos integradores, ciclos formativos e percursos, permitindo a articulação entre teoria e prática. Esse modelo possibilita que cada docente personalize sua trajetória formativa conforme as especificidades de sua realidade escolar. Fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica, a matriz formativa baseia-se em autores como Vygotsky (2001; 2003) e Saviani (2005), enfatizando que a formação continuada deve ser compreendida como um processo dinâmico e interativo, e não apenas acumulativo.

A inclusão de indicadores como demanda, taxa de desistência e desempenho evidencia a preocupação da instituição com a efetividade dos processos formativos. Esses instrumentos permitem monitorar a participação dos docentes e realizar ajustes na oferta de cursos, garantindo que as formações permaneçam alinhadas às necessidades da rede de ensino.

Entre 2019 e 2021, participei de três cursos oferecidos pela EAPE que tiveram impacto significativo na minha prática docente. No curso G Suite: Ferramentas Google para Educação, aprofundei meu conhecimento sobre tecnologias educacionais e reforcei práticas que já havia iniciado no estágio com a professora Tatiana Fernandez, aplicando posteriormente em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Essa experiência me levou a buscar a certificação de Educador Google.

Realizado no período pré-pandemia, o curso foi fundamental para que eu pudesse auxiliar os professores da escola onde trabalhava na adaptação ao ensino remoto. A partir desse conhecimento, elaborei tutoriais e ofereci orientações práticas online, reforçando a importância da formação continuada na superação de desafios educacionais e na adoção de novas estratégias pedagógicas.

Figura 12 - Análises do vídeo sobre orientações práticas sobre a importância da formação continuada



Fonte: Youtube Studio

A produção desses tutoriais resultou em um convite para gravar videoaulas transmitidas na TV Justiça, por meio do programa Escola em Casa DF, uma iniciativa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) para apoiar o ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. O programa foi desenvolvido para garantir a continuidade do aprendizado na rede pública durante o isolamento social.

No curso Scratch e AppInventor – Criação de Jogos e Aplicativos Educacionais, aprofundei conceitos de programação em blocos, ampliando minha compreensão sobre o desenvolvimento de objetos de aprendizagem. Por fim, o curso "Mulheres Inspiradoras: Pedagogia Engajada e Letramentos Críticos para Anos Finais" ampliou meus conhecimentos em decolonialidades e práticas emancipadoras, o que contribuiu para que eu repensasse minha prática docente, me motivando a pensar a respeito das referências que eu utilizava em minhas aulas, principalmente me engajando a levar para a sala de aula uma perspectiva de arte menos eurocêntrica.

Por meio dessas reflexões e rememorações, ficou ainda mais claro para mim que a formação continuada não é apenas um direito, mas uma necessidade real para que os professores possam estar cada vez mais capacitados para suas experiências docentes. Ter acesso a cursos de qualidade, alinhados com a prática docente e com

as demandas do mundo atual, faz toda a diferença na forma como ensinamos e aprendemos.

Além disso, a estrutura oferecida para a formação continuada influencia diretamente as possibilidades de inovação no trabalho docente. Não basta apenas a disposição individual para atualização profissional; é imprescindível que existam políticas públicas estruturadas que viabilizem esse acesso. No entanto, ainda que essencial, a formação continuada não resolve, por si só, todos os desafios da docência.

É necessário compreender os professores como profissionais com trajetórias, vivências e ritmos de aprendizagem distintos. O reconhecimento profissional, a sobrecarga de trabalho, o apoio da gestão e as condições estruturais das escolas são fatores determinantes no engajamento docente e na qualidade do ensino. A simples oferta de cursos não garante a adesão dos professores se não houver tempo disponível para estudo ou um ambiente que favoreça a inovação pedagógica.

O processo de aprendizagem docente não ocorre de maneira isolada. As formações que realizei na EAPE proporcionaram novas perspectivas e ampliaram meu olhar sobre a educação. Ainda assim, a valorização do professor transcende a oferta de cursos e requer o reconhecimento de suas necessidades, a criação de condições favoráveis de trabalho e o fortalecimento de políticas que assegurem a continuidade do desenvolvimento profissional ao longo de sua trajetória.

1.4 Regras do Jogo

A relação entre arte, gamificação e o processo de ensino-aprendizagem pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas. Esta seção tem como objetivo analisar como essas três dimensões se articulam no contexto do Ensino Médio, com ênfase no uso das metodologias ativas e na valorização das experiências dos estudantes. A partir das contribuições de autores como Luchesi, Lara e Santos (2022) e John Dewey (2010), serão apresentados exemplos da prática docente, nos quais o uso de tecnologias ampliam o sentido da aprendizagem, conectando o conteúdo escolar ao cotidiano dos alunos.

1.4.1 Metodologias ativas

John Dewey, pedagogo e filósofo norte-americano (1859–1952), desempenha papel fundamental na consolidação das ideias de aprendizagem ativa, enfatizando experiências práticas, colaboração e autonomia do aluno. O autor destaca que "o pensamento e a experiência são instrumentos mediadores que evoluem para servir aos interesses da sobrevivência e do bem-estar humano" (2010, p. 14). Ele rejeita a separação entre teoria e prática, defendendo que as disciplinas escolares devem ser integradas à experiência real dos alunos.

Partindo de observações feitas de seu cotidiano, o autor aponta que "as crianças não chegam à escola como lousas limpas nas quais os professores podem simplesmente escrever lições sobre a civilização" (2010, p. 15); elas trazem consigo impulsos naturais e experiências do ambiente em que vivem, que devem ser utilizados pelos educadores como ponto de partida para a construção do conhecimento; esses impulsos e experiências normalmente não são valorizados no ensino tradicional.

Na minha prática docente, busco valorizar as vivências dos alunos, utilizando exemplos do cotidiano para conectar os conteúdos artísticos ao universo deles, promovendo uma aprendizagem mais próxima de suas realidades. Leciono em uma escola onde muitos estudantes são transferidos com frequência, enfrentando desafios para se conectar ao novo ambiente. Suas vivências anteriores, muitas vezes ignoradas, podem gerar um sentimento de desconexão. Por isso, busco criar um espaço que acolha essa diversidade cultural, utilizando a arte como uma ponte para integrar suas histórias e trazer um senso de pertencimento.

Figura 13 – Visita a exposição na Caixa Cultural



Fonte: Acervo pessoal, 2023.

Para Dewey (2010), a escola deveria ser um espaço democrático de troca e interação, e acredito que a arte, enquanto forma de expressão, é fundamental para criar esse ambiente de inclusão e compreensão mútua. Dessa forma, ao conhecer melhor meus alunos, por meio de um formulário chamado Perfil do Estudante, descobri que eles vêm de mais de 100 cidades diferentes, representando todas as regiões do Brasil e até de outros países. Há estudantes de grandes capitais, como Brasília, Rio de Janeiro, Salvador, Fortaleza e São Paulo, e de cidades menores, como Alegrete-RS, Amambai-MS e União da Vitória-PR.

Para ilustrar essa diversidade, elaborei um mapa com as cidades de origem dos alunos. Por meio desse mapa, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer mais sobre as origens de seus colegas e, ao mesmo tempo, compartilhar um pouco sobre os costumes e a cultura das regiões de onde vieram.

Figura 14 - Mapa de Origens



Fonte: Google Earth, 2025.

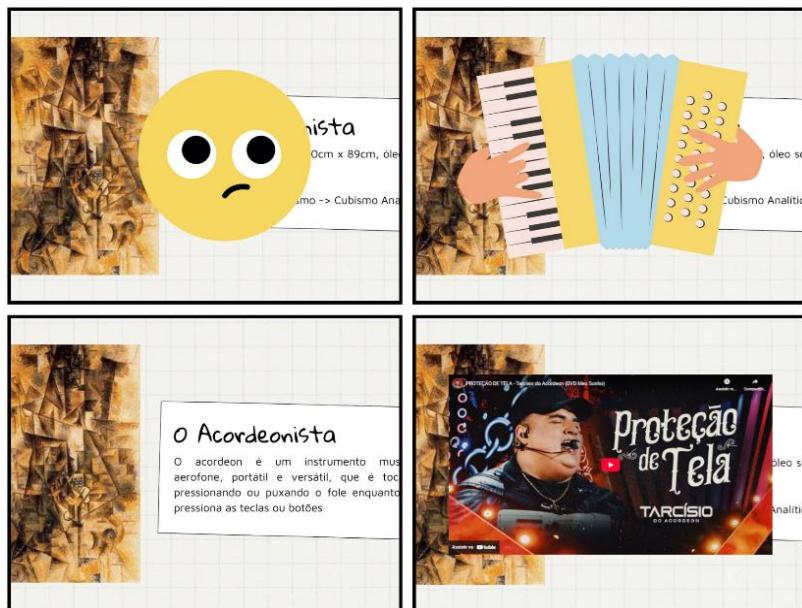
Figura 15 - Atividade realizada pelos alunos



Fonte: autoria própria.

Além da diversidade geográfica, os dados colhidos por meio do formulário representaram as preferências culturais dos alunos, revelando uma grande diversidade de interesses, dados que podem ser utilizados para promover uma aprendizagem significativa, trazendo temas do interesse dos alunos para a sala de aula. Em relação à música, os gêneros mais populares foram: Pop (53 alunos), Trap (17), MPB (13) e Rock (13), seguidos por Rap, Gospel, Sertanejo e Pagode.

Figura 16 – Preferências musicais



Fonte: Canva

Com base nesses dados, foi possível perceber que os alunos chegam à sala de aula carregando uma bagagem cultural diversa, repleta de referências que fazem parte do seu dia a dia. Ao considerar essas preferências no planejamento das aulas, como um meio de conexão entre as vivências dos estudantes e o conhecimento formal, busquei criar um ambiente mais próximo e significativo, favorecendo um aprendizado mais engajado.

Conforme apresentado na imagem 16, os artistas mencionados pelos alunos durante os debates sobre seus gostos pessoais foram utilizados para estabelecer conexões com outros temas, integrando-os ao conteúdo previsto no currículo, sem deixar de lado suas referências e preferências.

A figura 17 representa uma atividade na qual os alunos tiveram a liberdade de apresentar sobre Pop Art, Land Art ou Arte Povera da maneira que preferissem. Um

dos grupos escolheu levar um pôster de Eclipse, da franquia Crepúsculo, para estabelecer uma relação entre a cultura contemporânea e a Pop Art dos anos 1970.

Figura 17 - Atividade sobre Pop Art e Arte Povera



Fonte: acervo pessoal

Dewey criticava os tradicionalistas por não relacionarem as disciplinas escolares aos interesses das crianças. Por outro lado, também atacava os defensores da educação centrada na criança, que ignoravam a relação entre os interesses infantis e o currículo. Para o autor, “uma educação eficaz requer que o educador explore as tendências e os interesses para orientar o educando até o ápice em todas as matérias, sejam elas científicas, históricas ou artísticas” (2010, p. 17). Essa crítica de Dewey também dialoga com os estudos do médico suíço Édouard Claparède, com quem trocou correspondência no início do século XX.

Claparède defendia uma educação funcional, baseada no interesse real da criança, mas que não se restringisse à espontaneidade. Para ele, o interesse deveria ser considerado como ponto de partida para a aprendizagem, mas articulado a objetivos formativos. Dewey compartilha essa visão ao afirmar que os interesses precisam ser explorados pelo educador como caminho para alcançar os conteúdos formais. Assim, quando critica tanto a escola tradicional quanto uma educação centrada apenas na criança, Dewey reforça a importância de uma mediação ativa do professor, capaz de conectar os interesses infantis aos temas do currículo.

A Pedagogia de Dewey exige que os educadores enfrentem o desafio de “reincorporar os temas de estudo na experiência” (p. 18). Os conteúdos curriculares,

frutos do esforço humano para resolver problemas da experiência, inicialmente surgiram dessas questões antes de se tornarem conhecimentos formais.

O autor vê a experiência como o ponto central de qualquer processo educativo, valorizando sua capacidade de transformar o indivíduo e o ambiente. Para ele, "a experiência é resultado da interação entre o agente e a situação", sendo essa relação dinâmica e em constante transformação (2010, p. 36). Partindo dessa perspectiva, aprender é um processo ativo, em que o sujeito se envolve diretamente com situações reais e, ao refletir sobre elas, reorganiza e dá novo significado ao que viveu.

Dessa forma, "a educação é um processo contínuo de reconstrução e reorganização da experiência, permitindo uma compreensão mais profunda de seu significado" (Dewey, 2010, p. 37). Ao definir a educação como uma trajetória contínua, é possível identificar a construção da aprendizagem como algo tão importante quanto o resultado final, assim como na vida, em que os objetivos estão ligados ao próprio ato de viver.

O conceito de aprender por experiência, segundo Dewey, não se limita à simples vivência de situações cotidianas. Ele ressalta que "uma experiência só é verdadeiramente educativa quando promove a reflexão e permite ao indivíduo identificar continuidades e relações que antes não eram percebidas" (2010, p. 37). Dessa forma, o valor da experiência está não apenas no que se faz, mas na capacidade de extrair aprendizagens a partir das vivências, transformando-as em repertório.

As ideias de Dewey sobre aprendizagem ativa se conectam diretamente com as experiências cotidianas dos alunos. Dewey (2010) enfatiza que a educação deve partir da experiência do aluno, e, a partir disso, poderíamos criar uma educação mais significativa. Em sala de aula, tenho observado que os alunos, quando estimulados por atividades práticas, se sentem mais engajados. Por exemplo, ao utilizar jogos como ferramenta para o ensino de conceitos artísticos, percebo uma participação mais espontânea por parte dos estudantes, o que reflete a ideia do autor sobre a importância da experiência no processo educativo.

Embora ele não estivesse pensando especificamente na tecnologia de hoje, suas ideias sobre a prática como um caminho de aprendizagem se alinham com ferramentas atuais, em que os alunos interagem com o conteúdo de forma mais dinâmica e, apesar das diferenças de contexto histórico, se conectam diretamente com a contemporaneidade.

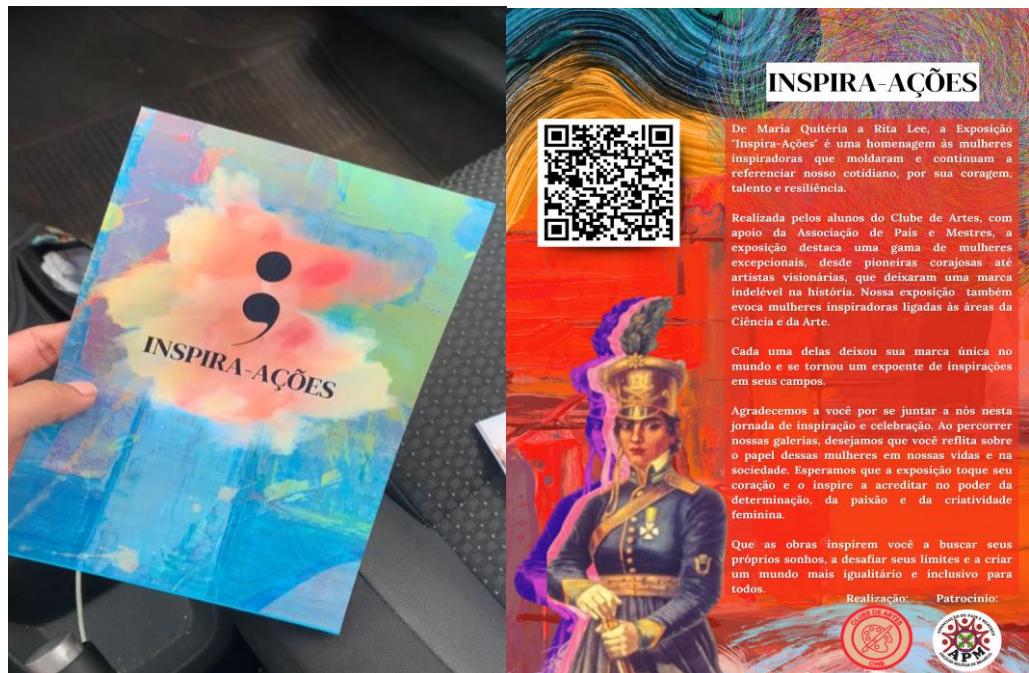
Ademais, o autor ressalta que o aprendizado significativo é aquele que integra a prática e a teoria, de forma que ambos se complementem. Ele afirma que "o conhecimento é resultado do esforço para resolver os problemas que surgem da experiência" (2010, p. 25), sendo, portanto, uma construção ativa. Assim, aprender por experiência implica engajar-se em situações problemáticas e buscar soluções, o que favorece o desenvolvimento da autonomia.

No que tange o ensino de arte, o autor, em sua obra Arte Como Experiência (2010), afirma que arte não é apenas um produto final ou um objeto de admiração, mas uma manifestação da experiência humana em sua forma mais rica e significativa, "a experiência estética não é um luxo, mas uma necessidade, pois está ligada à capacidade humana de transformar o ordinário em algo extraordinário" (Dewey, 2010, p. 64).

Na educação, pode-se dizer que a disciplina de Arte deve proporcionar aos alunos não apenas o aprendizado técnico, mas oportunidades para vivenciarem a trajetória, transformando experiências cotidianas em expressões artísticas. O autor destaca que "as formas mais elevadas de arte derivam da experiência comum e cotidiana, e ignorar essa origem é obscurecer seu verdadeiro significado" (Dewey, 2010, p. 73). Dessa forma, é importante que os professores levem para o ensino de Arte elementos da vida dos alunos, utilizando suas vivências e interesses como matéria-prima para a criação artística.

Foi esse princípio que norteou uma das exposições realizadas na instituição onde leciono, em outubro de 2023. Nesse evento, os alunos tiveram a oportunidade de expressar suas próprias vivências e escolhas, com total autonomia no processo criativo. O tema da exposição foi selecionado pelos próprios alunos, que decidiram trabalhar com figuras femininas que consideram inspiradoras em suas vidas.

Figura 18 - Divulgação da Exposição



Fonte: Acervo pessoal.

A maior parte optou por representar artistas e figuras pop, mas também surgiram figuras históricas como Joana D'Arc e Maria Quitéria, uma escolha que dialoga diretamente com o ambiente em que estão inseridos. A criação e montagem da exposição foi inteiramente realizada pelos alunos, e minha atuação se deu no apoio e orientação durante todo o caminho.

Figura 19 - Inspirações - Ana Faria (2023)



Fonte: Ana Júlia Faria.

Segundo o autor, "a experiência estética, ao integrar emoção e intelecto, é fundamental para o desenvolvimento de uma mente criativa e reflexiva" (Dewey, 2010, p. 78). Ao trabalhar com projetos que envolvam a criação e a análise, os alunos podem explorar questões contemporâneas e histórias pessoais.

A experiência de acompanhar essa exposição me permitiu atuar como mediadora na trajetória dos alunos, saindo da posição exclusiva de transmissora de conteúdo. Desde a escolha do tema até a organização final, eles conduziram cada etapa, fazendo com que se sentissem mais envolvidos e responsáveis pelo resultado.

O ensino de Arte, nesse contexto, tornou-se um espaço de experimentação, no qual cada escolha carregava um significado pessoal e cada obra refletia a história de quem a criou. Para mim, como professora, esse percurso também foi um aprendizado. Minha função esteve voltada ao incentivo e à orientação, garantindo que os alunos pudessem construir suas próprias trajetórias criativas.

Dewey afirma que "o ato de criar é tão importante quanto o produto resultante, pois nele reside a essência da experiência estética" (Dewey, 2010, p. 62), o que pode ser significativo no ambiente escolar, em que muitas vezes há uma ênfase em resultados e desempenho, evidenciando o valor do processo artístico em si, independentemente do resultado.

Compreender que a arte vai além do produto final e se constrói na vivência e na experimentação foi essencial, mas ficou claro que, para esse grupo, ver o resultado materializado teve um impacto significativo. Ter algo concreto diante deles fez com que acreditassesem mais no próprio trabalho, reconhecendo valor tanto no processo quanto na obra final.

A disciplina de Arte, portanto, se torna um espaço para explorar a relação entre emoção, intelecto e ação, conceitos importantes na filosofia de Dewey. Ele afirma que "a Arte celebra os momentos em que o ser humano encontra harmonia com seu meio, transformando experiências fragmentadas em um todo significativo" (Dewey, 2010, p. 83). A valorização do processo artístico permite que os alunos experimentem e explorem suas ideias.

Figura 20 - Aula prática



Fonte: autoria própria.

“Para que a habilidade seja artística, no sentido final, ela precisa ser ‘amorosa’; precisa importar-se profundamente com o tema sobre o qual a habilidade é exercida” (2010, p. 127, destaque do autor), nesse sentido a afirmação do autor legitima o fato de que para que uma obra seja artisticamente válida, ela deve ser estética, ou seja, proporcionar uma experiência ao observador. O criador precisa de uma percepção estética constante durante o processo, caso contrário, o trabalho se torna um reconhecimento mecânico, sem a profundidade necessária para cativar. Quando o trabalho se torna “amoroso”, como propõe o autor, os estudantes começam a perceber a importância da estética e da experiência sensorial na Arte.

Dessa forma, as metodologias ativas podem ser vistas como uma espécie de *rebranding* das filosofias de Dewey e outros importantes filósofos, que enfatizaram a importância da experiência prática e do aprendizado participativo. Embora esse conceito tenha ganhado popularidade recentemente, ele é, na verdade, um reflexo das ideias de Dewey sobre o aprendizado ativo, no qual o processo de criação e a participação emocional desempenham um papel importante na construção do conhecimento. As metodologias ativas, ao promoverem uma abordagem centrada no aluno e no aprendizado experiencial, resgatam o que Dewey propôs, adaptando-a às necessidades do ensino contemporâneo.

As metodologias ativas são abordagens educacionais centradas no estudante, em que o aprendizado ocorre por meio de experiências práticas e participativas. Moran define as metodologias ativas como “estratégias de ensino centradas na participação

efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida" (Moran, 2017, p. 41). Luchesi, Lara e Santos afirmam que "as metodologias ativas priorizam os estudantes como centro do processo de ensino-aprendizagem" (2022, p. 14). Ambas as definições relacionam as experiências práticas aos desafios reais enfrentados em sala de aula, através de metodologias mais envolventes, desafiadoras e interativas.

Segundo Moran (2017, p. 39), "aprendemos também de muitas maneiras, com diversas técnicas e procedimentos, mais ou menos eficazes para conseguir os objetivos desejados. A aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva". Isso evidencia a importância das diversas metodologias, pensadas para desenvolver as potencialidades dos estudantes, pois cada indivíduo pode responder de maneira distinta a diferentes abordagens pedagógicas.

Nas metodologias ativas, o professor guia o aluno na aprendizagem, encorajando a reflexão e a transformação da realidade. Sendo assim, o aluno, como foco, é estimulado a ser ativo, curioso, autônomo e crítico, como pontuam Luchesi, Lara e Santos "o processo de aprendizagem se dá a partir da problematização da realidade, ao relacionar a teoria à prática e ao objetivar a articulação do contexto social, com isso, visando à aproximação com a vida real" (2022, p. 15).

"Só se aprende o que se pratica. – Seja uma habilidade, seja uma ideia, seja um controle emocional, seja uma atitude ou uma apreciação, só aprendemos o que praticarmos" (Dewey, 2010, p. 57), diante do exposto, com a adoção das metodologias ativas, o papel do professor se transforma, tornando-o facilitador e mediador do processo de aprendizagem. Esta nova função requer do docente a habilidade de criar ambientes de aprendizagem dinâmicos e envolventes, que estimulem a colaboração e a troca de ideias entre os alunos.

Segundo Luchesi, Lara e Santos (2022, p. 15), os processos de aprendizagem ocorrem por meio da problematização da realidade, ao integrar teoria e prática e articular o contexto social, com o objetivo de aproximar os conteúdos da vida real. Esse processo possibilita a observação, a comparação e a reflexão, promovendo uma compreensão mais crítica e contextualizada.

Dessa forma, a transformação social e o crescente uso das tecnologias digitais fazem com que seja necessária a formação continuada dos profissionais da educação e o desenvolvimento de novos métodos e abordagens voltadas para o ensino e a aprendizagem. É possível relacionar a utilização das metodologias ativas junto das

TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), que possibilitam uma integração com o uso da tecnologia no ambiente escolar.

Para Moran (2018, p. 41), “as metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam-se por meio de modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações”. Dessa forma, as TDICs representam um grupo de ferramentas e recursos digitais que permitem a criação, o armazenamento, a transmissão e a manipulação de informações de maneira eficiente e acessível.

O uso das TDICs enquanto instrumentos semióticos para aprendizagem em situações de experiências autênticas potencializam o desenvolvimento dos alunos e ampliam as interações coletivas. O uso de TDIC pode possibilitar a modificação, amplificação e exteriorização de numerosas funções cognitivas como a memória, a percepção, a imaginação e o raciocínio (Anjos, 2019, p. 31).

As TDICs não só modernizam o processo educativo, mas também enriquecem o aprendizado, ampliando e potencializando o desenvolvimento dos estudantes, de maneira mais interativa e dinâmica. A tecnologia deve ser vista como um meio e instrumento que empodera os indivíduos, ampliando as possibilidades de transformação e significado que o processo de aprendizagem deve proporcionar, tanto para os estudantes quanto para os educadores.

Diante desse cenário, as tecnologias promovem a aprendizagem colaborativa, conectando estudantes e professores, “É cada vez mais importante a comunicação entre pares, entre iguais, dos alunos entre si, trocando informações, participando de atividades em conjunto, resolvendo desafios, realizando projetos, avaliando-se mutuamente” (Moran, 2017, p. 52).

Sob a perspectiva de Moran (2017, p. 53), a integração de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é uma estratégia essencial para a inovação pedagógica. As tecnologias expandem as possibilidades de pesquisa, de autoria, de comunicação e de compartilhamento em rede, além de possibilitar a publicação e a multiplicação de espaços e tempos. Elas permitem o monitoramento de cada etapa do processo, tornando visíveis os resultados, os avanços e as dificuldades. As tecnologias digitais também diluem, ampliam e redefinem as trocas entre os espaços formais e informais por meio das redes sociais e de ambientes abertos de compartilhamento e coautoria.

2 O PODER DO JOGO

A educação está em constante transformação. Neste contexto, a gamificação se destaca como uma abordagem que valoriza a ludicidade e a autonomia. Inspirada nas dinâmicas dos jogos, essa metodologia aplica suas mecânicas e elementos a situações reais, promovendo desafios, recompensas e, acima de tudo, a alegria de aprender.

Nesta seção, será abordado o conceito de gamificação, suas origens no universo dos jogos e sua aplicação no ambiente educacional, analisando as contribuições de pensadores a exemplo de Huizinga (2000) e Schell (2011), e como essas ideias podem ser traduzidas para práticas pedagógicas.

2.1 O que é um jogo?

A gamificação baseia-se na ideia de pensar como em um jogo, aplicando suas sistemáticas e mecânicas em contextos alheios ao universo dos jogos. Segundo Fardo (2013. p. 01), “a gamificação é um fenômeno emergente, que deriva diretamente da popularização e popularidade dos games, e de suas capacidades intrínsecas de motivar a ação, resolver problemas e potencializar aprendizagens”.

Esse processo envolve a aplicação da mecânica dos jogos em ambientes *non game*, criando ambientes mediados pelo desafio, prazer e entretenimento. Para compreender a gamificação, é essencial explorar as características fundamentais dos jogos.

Do latim *jocum*, o jogo é definido pelo dicionário Michaelis como “Qualquer atividade recreativa que tem por finalidade entreter, divertir ou distrair; brincadeira, entretenimento, folguedo”. Normalmente, os jogos são utilizados para a interação social e para a diversão. Johan Huizinga (1872–1945), historiador e linguista holandês, define o jogo como uma atividade voluntária, mediada por meio de regras. Durante o jogo, os participantes se inserem temporariamente em um ambiente ficcional, em que o objetivo principal é a diversão e o entretenimento.

Huizinga (2000, p. 10) afirma que o jogo é uma função da vida, que não tem uma definição exata, “o conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social”. Conforme o autor, as regras são elementos cruciais para a estrutura do jogo,

determinando aquilo que é válido dentro do *círculo mágico*, lugar em que o jogo acontece, esse conceito será explorado com mais detalhes nos próximos trechos.

Esse espaço conceitual é temporário e imaginário, estabelecendo as condições para a experiência lúdica. Segundo o autor, o jogo acontece dentro de um campo delimitado, seja físico ou imaginário, criado de forma planejada ou espontânea. O espaço do jogo pode ser uma arena, mesa, palco, campo ou tribunal, é isolado e segue regras específicas. Esses espaços são mundos temporários dedicados a atividades distintas do cotidiano habitual.

Para Huizinga (2000), o poder do jogo não se explica apenas por análises biológicas. O autor aponta que o jogo evoca emoções, como a alegria e o divertimento;

A intensidade do jogo e seu poder de fascinação não podem ser explicados por análises biológicas. E, contudo, é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo. O mais simples raciocínio nos indica que a natureza poderia igualmente ter oferecido a suas criaturas todas essas úteis funções de descarga de energia excessiva, de distensão após um esforço, de preparação para as exigências da vida, de compensação de desejos insatisfeitos etc., sob a forma de exercícios e reações puramente mecânicos. Mas não, ela nos deu a tensão, a alegria e o divertimento do jogo (Huizinga, 2000, p. 6).

Ainda de acordo com Huizinga (2000), pode-se dizer que os jogos possuem diferentes elementos, esses elementos são caracterizados pela presença de objetivos e constituem sistemas fechados, proporcionando um contexto delimitado para a experiência do jogador, e apresentam desafios e conflitos, promovendo a interação e engajamento do participante.

A presença de regras, estabelece limites e auxiliam no desenvolvimento do jogo, pautando seus caminhos e contribuindo para a estrutura e organização para sua execução. Em Huizinga (2000), lê-se: “por sua vez, estas regras são um fator muito importante para o conceito de jogo. Todo jogo tem suas regras. São estas que determinam aquilo que “vale” dentro do mundo temporário por ele circunscrito. As regras de todos os jogos são absolutas e não permitem discussão” (Huizinga, 2000, p. 12).

Jesse Schell (2011, p. 37) amplia essa discussão ao definir o jogo como “uma atividade de solução de problemas encarada de forma lúdica”. Para ele, os jogos possuem quatro elementos básicos: mecânica, narrativa, estética e tecnologia. Além disso, são atividades voluntárias, com objetivos definidos, regras claras e possibilidade de vitória ou derrota. A interatividade também é central, permitindo aos

participantes influenciar o curso da ação e se envolver em contextos ficcionais criados por narrativas, imagens e sons.

Conforme abordado por Schell (2011), os jogos podem conduzir os participantes tanto à vitória quanto à derrota. Eles oferecem aos participantes a oportunidade de explorar fragmentos da realidade em contextos fictícios, proporcionando uma experiência imersiva. Mesmo em um ambiente ficcional, o cumprimento das regras é fundamental. Quem desrespeita as regras criadas neste sistema, é considerado um “desmancha-prazeres”, essa figura é vista como um covarde que quebra o mundo mágico, sendo rejeitado pelo grupo, enquanto os trapaceiros muitas vezes são mais tolerados.

A Imersão é um fator importante na experiência de jogos, pois eles têm a capacidade de transportar os participantes para mundos fictícios ou desafios específicos, proporcionando uma escapada momentânea da realidade cotidiana. Essa capacidade de criar um ambiente envolvente, aliada à narrativa intrigante, contribui significativamente para o engajamento dos jogadores. A imersão não apenas intensifica a conexão entre o participante e o jogo, mas também amplifica o impacto das decisões tomadas durante a experiência.

2.2 Jogos e Educação

James Paul Gee (2003), autor do livro *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*, define que os jogos têm o potencial de impulsionar o desenvolvimento cognitivo e melhorar o desempenho escolar, pois são construídos com uma tecnologia envolvente, divertida e interativa. Para o autor, ao contrário dos métodos de ensino tradicionais, os jogos não penalizam os jogadores por seus erros, mas os incentivam a aprender com eles, ajudando-os a alcançar os objetivos estabelecidos.

Schell (2011, p. 443-44) afirma que embora argumentem que a educação seja uma questão “séria”, diferente dos jogos, analisando o sistema educacional é possível verificar que ela também funciona como um jogo. Diante das análises feitas pelo autor, os alunos são os jogadores, que recebem atribuições. Essas atribuições precisam ser realizadas dentro de prazos específicos. Eles recebem notas como feedback, enfrentando desafios cada vez mais difíceis, até chegar à prova final, o “chefão”, em que só conseguem vencer se dominarem todas as habilidades exigidas no curso.

Aqueles com bom desempenho entram no rol de honra. Diante do exposto, Schell (2011, p.444) traz o seguinte questionamento: “por que videogames educacionais não encontraram mais espaço nas salas de aula?”.

Os princípios de aprendizagem identificados por Gee (2003) servem como referências importantes para as características e elementos essenciais dos bons jogos. Essas diretrizes não só orientam o desenvolvimento de jogos, mas também podem ser aplicadas em diferentes contextos, como na sala de aula. Em seu livro, o autor descreve 36 princípios de aprendizagem, dentre eles podemos destacar:

1. Princípio de Aprendizagem Ativa e Crítica:

A configuração de todos os aspectos do ambiente de aprendizagem (incluindo os meios nos quais o domínio semiótico é projetado e apresentado) visa encorajar a aprendizagem ativa e crítica, não passiva.

2. Princípio de Design:

A apreciação e o aprendizado sobre o design e seus princípios são essenciais para a experiência de aprendizagem.

3. Princípio Semiótico:

A compreensão das inter-relações dentro e entre vários sistemas de sinais (imagens, palavras, ações, símbolos, artefatos, etc.) como um sistema completo é essencial para a experiência de aprendizagem.

4. Princípio da Aprendizagem Comprometida:

A participação dos alunos em um envolvimento extensivo (muito esforço e prática) ocorre como extensões de suas identidades do mundo real em relação a uma identidade virtual com a qual sentem algum comprometimento e um mundo virtual que consideram atraente.

5. Princípio de Identidade:

A aprendizagem envolve brincar com identidades de tal forma que o aluno tenha escolhas reais (no desenvolvimento da identidade virtual) e ampla oportunidade de meditar sobre o relacionamento entre novas identidades e antigas. Há um jogo tripartite de identidades conforme os alunos relacionam, e refletem, sobre suas múltiplas identidades do mundo real, uma identidade virtual e uma identidade projetiva.

6. Princípio da Prática:

A oferta de práticas aos alunos ocorre em um contexto que não é tedioso (ou seja, em um mundo virtual atraente para eles e em que experimentam sucesso contínuo), garantindo muito tempo na tarefa.

7. Princípio Intertextual

A compreensão de textos como uma família (ou “gênero”) de textos relacionados permite que o aluno entenda cada texto em relação a outros da mesma família, após alcançar entendimentos incorporados de alguns textos.

8. Princípio Multimodal:

A construção de significado e conhecimento acontece por meio de várias modalidades (imagens, textos, símbolos, interações, design abstrato, som, etc.), e não apenas palavras.

9. Princípio da Inteligência Material:

O armazenamento de pensamento, resolução de problemas e conhecimento em objetos materiais e no ambiente libera os alunos para engajar suas mentes em outras tarefas, permitindo combinar os resultados de seu próprio pensamento com o conhecimento armazenado para alcançar efeitos mais poderosos.

10. Princípio de Informação Explícita Sob Demanda e *Just-in-Time*:

A oferta de informações explícitas ao aluno ocorre sob demanda e na hora certa (*Just-in-Time*), no momento em que elas podem ser mais bem compreendidas e utilizadas na prática.

11. Princípio de Modelos Culturais sobre o Mundo:

A configuração da aprendizagem incentiva os alunos a pensar de forma consciente e reflexiva sobre seus modelos culturais em relação ao mundo, sem prejudicar suas identidades, habilidades ou afiliações sociais, e justapô-los a novos modelos que podem entrar em conflito ou se relacionar de diversas maneiras.

12. Princípio de Modelos Culturais sobre Aprendizagem:

A configuração da aprendizagem incentiva os alunos a pensar de forma consciente e reflexiva sobre seus modelos culturais de aprendizagem e sobre si mesmos como alunos, sem prejudicar suas identidades, habilidades ou afiliações sociais, e justapô-los a novos modelos de aprendizagem e novas percepções de si mesmos como aprendizes.

Os princípios de aprendizagem identificados por Gee (2003) oferecem uma base teórica para compreender o que pode ser trabalhado através dos jogos no processo educacional. Essa perspectiva é apresentada por Otzuka et al (2021), de forma sintetizada em elementos práticos, como customização, *co-design* e pensamento sistêmico, conforme apresentado na tabela 02.

Tabela 2 - Princípios de Aprendizagem

Frustração prazerosa:	apresentação de desafios que façam os jogadores atuarem no limite de seu regime de competência;
Problemas bem ordenados:	os problemas enfrentados pelos jogadores estão ordenados de modo que a resolução dos primeiros leve os jogadores a formular hipóteses que os

	ajudem na resolução de problemas posteriores, mais difíceis;
Customização:	o jogo pode ser customizado e ajustado a diferentes estilos de aprendizagem, a diferentes formas de resolver problemas e estimula a exploração de novas estratégias, novas formas de resolver problemas;
<i>Co-design:</i>	as ações do jogador e suas decisões influenciam diretamente na sua experiência de jogo;
Manipulação:	o mundo do jogo pode ser manipulado (personagem, objetos) de forma muito fina, com total controle;
Identidade:	o jogador assume uma nova identidade, com novas habilidades e com metas e papéis claros. Mais do que isso, o jogador desenvolve um desejo de investir fortemente em sua nova identidade, a ponto de se engajar em processos de aprendizagem que o ajudem a atingir suas metas no jogo;
informação sob demanda e no momento certo:	as informações são apresentadas no momento certo (pequenas peças de informação apresentadas em momentos em que fazem sentido, que podem ser colocadas em uso) ou sob demanda (grandes blocos de informação apresentados em situações em que são necessários);
Ferramentas inteligentes e conhecimento distribuído:	o jogo apresenta ferramentas inteligentes que emprestam seus conhecimentos e habilidades ao jogador, de modo que o jogador precisa apenas saber quando e como utilizar os

	conhecimentos dessas ferramentas para enfrentar os desafios encontrados;
Pensamento sistêmico	o jogo incentiva o jogador a pensar sobre as relações entre os eventos, os fatos e as habilidades nele existentes.

Fonte: Elaborado pela autora. com dados de Otsuka, Joice Lee; Beder, Delano Medeiros; Bordini, Rogério Augusto. Introdução aos Jogos na Educação. 2021, p. 8.

A capacidade de entender o que é necessário para alcançar a vitória, seja através de um placar, da conquista de um objetivo específico ou de uma condição de vitória claramente definida, é um dos principais atrativos dos jogos. Essa clareza permite aos jogadores avaliarem seu desempenho, ajustar suas estratégias e persistir em busca do sucesso. Na educação, essa compreensão dos elementos que certificam a vitória em jogos pode ser aproveitada para criar experiências de aprendizagem mais envolventes.

2.3 Gamificação

A utilização de elementos, mecanismos, dinâmicas e técnicas de jogos em contextos fora do ambiente de jogo, como no ambiente escolar, é conhecida como gamificação, termo traduzido do inglês *gamification*, criado pelo programador britânico Nick Pelling em 2003. Embora o termo remeta a algo novo, essas técnicas podem ser observadas há muito tempo, especialmente na educação. Um exemplo disso é o uso de recompensas, como estrelinhas, para reconhecer o trabalho dos estudantes. (Fadel et al., 2014, p. 7).

Ao projetar atividades gamificadas, os educadores podem se inspirar na estrutura dos jogos para definir objetivos claros, proporcionar feedback imediato e motivar os alunos a persistirem e superar desafios.

Gamificação tem como base a ação de se pensar como em um jogo, utilizando técnicas assistemáticas e mecânicas de todo jogo em um contexto fora de jogo. Vianna et al. (2013) consideram que a gamificação abrange a utilização de mecanismos de jogos para a resolução de problemas e para a motivação e o engajamento de um determinado público. Para os autores isso não significa, necessariamente, a participação em um jogo, mas a utilização dos elementos mais eficientes – como mecânicas, dinâmicas e estética – para reproduzir os mesmos benefícios alcançados com o ato de jogar (Vianna et al. 2013 apud Fadel et al., 2014 p.15).

Segundo Murilo Sanches (2021, p. 42), a aplicação ou criação de um jogo não corresponde a um processo gamificado. Essa metodologia consiste em utilizar as estruturas e mecânicas dos jogos em ambientes que não são de jogos, portanto corresponde a outro tipo de metodologia ativa.

Para Alves (2014), os elementos dos jogos são como uma “caixa de ferramentas” para criar uma aprendizagem gamificada. A gamificação oferece uma oportunidade de transformar tarefas rotineiras ou desafiadoras em experiências mais atraentes, incentivando os participantes a se envolverem ativamente e a persistirem em suas atividades. Ao introduzir elementos lúdicos, os educadores podem capturar a atenção dos alunos, estimular sua curiosidade e promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo.

Figura 21 - Arte em jogo



Fonte: Representação adaptada com base na descrição de Alves (2014), inspirada no modelo de gamificação do professor Kevin Werbach.

De acordo com Alves (2014, p. 65), a gamificação pode ser representada por uma pirâmide, onde a base é composta pelos componentes, seguida pela mecânica no meio e a dinâmica no topo. O entorno da pirâmide reflete a experiência a ser promovida pelo sistema gamificado, sendo a estética um elemento crítico, pois é responsável por criar um senso de verdade e credibilidade para que a experiência se desenrole conforme desejado.

A teoria do Círculo Mágico, criada por Huizinga, diz respeito ao espaço físico e conceitual em que o jogo ocorre. Trata-se de um mundo imaginário e temporário, em que as regras do jogo são aceitas como uma descrição correta e adequada da realidade, apoiada pelo consenso entre os jogadores. É esse círculo mágico que estabelece a forma que o jogo deve acontecer.

Esse conceito pode ser diretamente relacionado à educação, na sala de aula, que é um espaço estruturado com suas próprias regras e acordos. Dentro deste espaço, os alunos e professores concordam em seguir certas normas e procedimentos que guiam o processo de ensino-aprendizagem. Assim como no jogo, em que as regras criam um ambiente de entendimento mútuo e objetivos comuns, na educação, as metodologias e estratégias pedagógicas estabelecem um ambiente em que o aprendizado pode ocorrer de maneira organizada e eficaz, conforme exemplificado na Figura 18.

Figura 22 - Círculo Mágico



Fonte: Elaborado pela autora, baseado nas ideias de Gee

Segundo Fadel (p. 251), a personalização é um elemento importante, pois permite que o usuário personalize aspectos do ambiente de aprendizagem, como, por

exemplo, a criação de um avatar. Esse processo reforça o pertencimento e proporciona ao indivíduo um senso de controle sobre sua experiência, contribuindo para que ele se sinta parte de um ambiente, mesmo quando cercado por uma diversidade de pessoas.

A relação entre o jogador e o avatar, um conceito central nos jogos, é descrita por Schell (2011, p. 312) como um fenômeno de projeção, onde o jogador pode se identificar com a personagem. O termo avatar, derivado do sânscrito, refere-se à ideia de um deus que assume uma forma física, algo que se aplica bem ao que ocorre nos jogos, onde o jogador entra no mundo virtual por meio de seu avatar. Embora o jogador e o avatar possam parecer distintos em alguns momentos, há uma fusão entre ambos, especialmente quando o jogador projeta suas emoções no avatar, reagindo fisicamente a suas ações, como se o avatar fosse uma extensão de si mesmo.

Como Schell aponta, essa projeção é algo natural, semelhante a quando nos identificamos com objetos do cotidiano, como um carro. Em jogos, essa interação pode se intensificar dependendo da forma como o avatar é projetado, seja em uma perspectiva em primeira ou terceira pessoa. A relação descrita por Schell entre o jogador e o avatar pode ser comparada ao processo de identificação dos alunos com suas produções artísticas. No ensino de Artes, assim como o jogador projeta sua identidade no avatar, o aluno se envolve de forma pessoal com suas criações, refletindo suas ideias e emoções.

Essa relação pode ser relacionada ao conceito de círculo mágico, de Huizinga. Assim como o círculo mágico define um ambiente à parte, o avatar funciona como uma ponte entre o jogador e esse mundo único, permitindo uma imersão onde a realidade é temporariamente suspensa. Ao controlar seu avatar, o jogador adentra esse espaço e se envolve em um ambiente onde as normas do mundo real não se aplicam.

A gamificação na educação não apenas estabelece uma ponte entre a escola e o mundo dos jovens, mas também redefine o processo de aprendizagem, ao utilizar elementos como sistemas de ranqueamento e recompensas não apenas como indicadores de desempenho, mas sim como impulsionadores de experiências emocionais e cognitivas profundas, alinhadas à mecânica dos jogos.

A gamificação não implica obrigatoriamente a participação ou criação direta em um jogo, mas sim o emprego dos elementos mais eficazes, como mecânicas, dinâmicas e estética, com o intuito de replicar os mesmos benefícios obtidos com a

prática de jogos. Nesse contexto, a gamificação emerge como uma estratégia inovadora no cenário educacional, buscando integrar elementos lúdicos de jogos às práticas pedagógicas. A gamificação visa envolver os alunos de maneira ativa, proporcionando uma experiência de aprendizado mais dinâmica e motivadora.

O ambiente emocional e a capacidade de criar uma conexão significativa com a narrativa são elementos-chave que influenciam a eficácia dos jogos, aspectos esses que devem ser evidenciados ao explorar a aplicação da gamificação em contextos educacionais. Ao considerar a integração da gamificação em contextos educacionais,vê-se a necessidade do aprofundamento da pesquisa a respeito da Gamificação no ensino de Artes Visuais.

A estratégia também pode contribuir para a criação de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e personalizado. Para Moran e Barich (2018), a personalização, do ponto de vista dos alunos, envolve a criação de caminhos de aprendizado que façam sentido para cada indivíduo, motivando-os a aprender, ampliando seus horizontes e promovendo sua liberdade e autonomia. Ao oferecer aos alunos diferentes opções de trajetórias de aprendizagem e desafios adaptados às suas habilidades e interesses individuais, os educadores podem atender às necessidades variadas de uma sala de aula diversificada.

Moran e Barich (2018, p. 68) destacam que, para as gerações habituadas aos jogos, a linguagem baseada em desafios, recompensas, competição e cooperação é atrativa e de fácil compreensão. Jogos individuais ou coletivos, voltados para a competição, colaboração ou estratégia, com etapas e habilidades bem definidas, têm se tornado cada vez mais presentes em diversas áreas do conhecimento e níveis de ensino.

2.3.1 Gamificação, Ensino de Artes e o Lúdico

Diante dessa perspectiva, é importante refletir como os elementos da gamificação dialogam com o ensino de Artes, especialmente através do componente lúdico presente tanto nos jogos quanto nas práticas artísticas. Lúdico, segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, é um adjetivo que se refere a algo relativo ao jogo ou divertimento, ou ainda que serve para divertir ou proporcionar prazer. Essa característica é intrínseca tanto à vida animal quanto à humana. O jogo, como aponta

Huizinga (2000), é uma prática que antecede à própria cultura, sendo observável tanto em animais quanto em humanos.

Mesmo antes da formação de sociedades humanas, os animais já demonstravam comportamentos lúdicos, carregados de elementos que também caracterizam o jogo humano, “O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica” (Huizinga, 2000, p. 5).

Huizinga afirma que jogo e ludicidade estão intrinsecamente conectados: “o elemento lúdico é de tal modo inerente à poesia, todas as formas de expressão poética estão de tal modo ligadas à estrutura do jogo, que é forçoso reconhecer entre ambos a existência de um laço indissolúvel” (Huizinga, 2000, p. 116). Segundo o autor, o fator lúdico e a competição desempenharam um papel significativo na evolução das artes ao longo da história.

O autor destaca que, nas culturas arcaicas, a arte abrangia todas as formas de habilidade e destreza, frequentemente associadas a competições. Exemplos históricos, como concursos entre artistas, mostram como o desejo de superar rivais e realizar proezas técnicas moldou tanto a prática artística quanto a percepção cultural das obras. “Praticamente todos os exemplos conhecidos de competições em que foram dadas mostras de uma habilidade espantosa pertencem mais à mitologia, à lenda e à literatura do que propriamente à história da arte” (Huizinga, 2000, p. 123).

Herbert Read (2001), em sua obra *Educação pela Arte*, propõe que as atividades lúdicas das crianças podem ser desenvolvidas em quatro direções principais, cada uma ligada a uma função mental básica: sentimento, sensação, intuição e pensamento. Essas direções dão origem, respectivamente, ao drama, à forma visual/plástica, à dança/música e ao artesanato. Segundo o autor, “a atividade lúdica fundamental é um drama, o drama da criação e da descoberta, um drama chamado crescimento” (Read, 2001, p. 248).

“Brincar desempenha para a criança a função que a arte assume na vida adulta.” (Lowenfeld, apud Read, 2001, p. 176). A analogia feita por Lowenfeld coloca o brincar no mesmo patamar da Arte, destacando seu caráter criativo e expressivo. Assim como a Arte serve como meio de expressão e interpretação do mundo para o adulto, o brincar cumpre esse papel na infância, permitindo que a criança externalize sua vida emocional e explore suas capacidades criativas em um ambiente seguro.

Read enfatiza que o ideal da educação primária é promover o desenvolvimento harmonioso de todas as funções mentais, reconhecendo que, à medida que a criança cresce, suas tendências criadoras se moldam de acordo com seu temperamento. Ele observa: “a educação primária deveria ter como ideal um indivíduo em quem todas as funções mentais se desenvolvessem harmoniosamente juntas” (Read, 2001, p. 248).

O autor ressalta a forma como o lúdico ultrapassa o divertimento e se transforma em uma ferramenta pedagógica. As atividades lúdicas, ao serem integradas ao processo educacional, englobam diversas disciplinas. Read exemplifica isso ao dizer que o drama abrange a linguagem e a comunicação; a dança incorpora música e treinamento físico, a forma engloba pintura e modelagem, enquanto o artesanato reúne conhecimentos de matemática, biologia e física (Read, 2001, p. 248).

A gamificação é entendida como um processo lúdico, pois envolve as mecânicas dos jogos, “uma sala de aula pode se tornar um ambiente gamificado ao apropriar-se da ludicidade e da dinamicidade possibilitadas pelos jogos, estimulando o aprendizado autônomo e divertido” (Fadel et al., 2014, p. 68), ao conectar a arte e a gamificação, podemos perceber uma convergência entre as propostas pedagógicas lúdicas e as práticas de ensino contemporâneas.

Assim como o brincar e a arte estão intimamente conectados no processo de expressão e descoberta, a gamificação na educação oferece uma abordagem diferente para o ensino Arte, estimulando a participação ativa e a ludicidade.

2.3.2 Gamificação e Objetos de Aprendizagem

Wiley (2002, *apud* Braga, 2014) descreve os Objetos de Aprendizagem⁴ como um recurso reutilizável no processo educacional. Além disso, pode ser modificado ou adaptado para um novo contexto. Já, Juliana Cristina Braga (2014), define em seu livro Objetos de Aprendizagem: Introdução e Fundamentos, que “Os objetos de aprendizagem podem ser vistos como componentes ou unidades digitais, catalogados

⁴ Objetos de Aprendizagem são definidos como qualquer entidade, digital ou não digital, que pode ser usada, reutilizada ou referenciada durante a aprendizagem apoiada em tecnologia. Exemplos de tecnologia no quadro da aprendizagem incluem sistemas de treinamento baseados em computador, ambientes de aprendizagem interativos, sistemas inteligentes de instrução auxiliada por computador, sistemas de educação a distância e ambientes de aprendizagem colaborativa. Exemplos de OA incluem conteúdo multimídia, conteúdo instrucional, objetivos de aprendizagem, softwares instrucionais e ferramentas de software, e as pessoas, organizações ou eventos referenciados durante a aprendizagem apoiada em tecnologia (Learning Object Metadata, 2022).

e disponibilizados em repositórios na Internet para serem reutilizados para o ensino" (p. 21).

Além disso, a autora menciona que "Outras definições podem ser encontradas, referindo-se aos objetos de aprendizagem como elementos reutilizáveis em contextos educacionais." (p. 21). Em virtude disso, a autora discute a flexibilidade e a adaptabilidade dos objetos de aprendizagem, permitindo que educadores os utilizem em diferentes disciplinas, níveis de ensino e metodologias pedagógicas.

Braga (2014) pontua que os Objetos de Aprendizagem (OA) possuem as seguintes características: interatividade, autonomia, cooperação, cognição e afetividade. Essas características possibilitam que os docentes trabalhem com seus alunos visando a autonomia e a criticidade.

Interatividade: indica se há suporte às consolidações e ações mentais, requerendo que o aluno interaja com o conteúdo do OA de alguma forma, podendo ver, escutar ou responder algo. Autonomia: indica se os objetos de aprendizagem apoiam a iniciativa e tomada de decisão. Cooperação: indica se há suporte para os alunos trocarem opiniões e trabalhar (*sic*) coletivamente sobre o conceito apresentado. Cognição: refere-se às sobrecargas cognitivas alocadas na memória do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. Afetividade: refere-se aos sentimentos e motivações do aluno com sua aprendizagem e durante a interação com o OA (idem p. 33).

Segundo Silva (2013), "O objeto de aprendizagem está diretamente relacionado à didática educacional, sendo, por isso, definido a partir da abrangência dos assuntos abordados, da sequência da apresentação dos conteúdos e dos recursos que utiliza." (p. 28). Essa definição ressalta o papel dos objetos de aprendizagem como ferramentas estruturadas para auxiliar no processo educacional. Ao alinhar os conteúdos apresentados com uma sequência lógica e recursos adequados, os OA tornam-se instrumentos para facilitar o ensino-aprendizagem, adaptando-se às necessidades de diferentes contextos e públicos.

Segundo Alves e Texeira (2014), a conexão dos elementos de jogos no design dos OA não é um processo meramente decorativo, mas uma estratégia intencional que busca ampliar o envolvimento do aluno com o conteúdo. A gamificação surge como uma estratégia pedagógica que incorpora mecânicas e estéticas dos jogos para motivar e engajar o processo de ensino-aprendizagem em uma experiência mais envolvente e significativa (p. 132).

Portanto, os objetos de aprendizagem gamificados devem ter além das prerrogativas intrínsecas aos objetos de aprendizagem, as características dos jogos e devem integrar os itens citados. O conceito dos games não deve ficar somente na estruturação do conteúdo com desafios, recompensas e com as questões de objetos de aprendizagem, mas sim, ser base conceitual para a sua construção. Por isso o conceito de gamificação deve ser também incorporado na interface do objeto por meio de aspectos estéticos e da linguagem gráfica (Fadel et al., 2014, p.135).

Dessa forma, a possibilidade de promover a colaboração e a construção de vínculos sociais por meio da gamificação dos OA, dentro da implementação de atividades que exigem cooperação entre os alunos, como a resolução de problemas em grupos ou a superação de desafios coletivos, fortalece a dinâmica de interação e aprendizagem compartilhada. Esse tipo de design, aliado a interfaces que facilitam a comunicação e a troca de informações, contribui para a formação de um ambiente educacional participativo.

A aplicação da gamificação nos OA também explora dimensões cognitivas e motivacionais que aumentam a eficiência do aprendizado. Ao criar situações de estado de fluxo, a gamificação promove uma imersão completa na tarefa, permitindo que os alunos se engajem com o conteúdo de forma intensa e prazerosa (Alves; Teixeira, 2014, p. 133-137). Além disso, o uso de *feedbacks* imediatos e recompensas personalizadas, como créditos ou bônus, auxilia no reconhecimento do esforço do aluno, mantendo sua motivação ao longo do processo de aprendizagem (Alves; Teixeira, 2014, p. 138-139). Dessa forma, OA gamificados podem estimular qualidades cognitivas, sociais e motivacionais nos estudantes.

Partindo das análises feitas dos estudos de Dewey (2010), é possível identificar que o professor é um ser reflexivo, que está sempre pensando em sua prática docente, problematizando o que pode ser feito para melhorar seu processo de ensino, além de ter o poder de estimular que os alunos aprendam de forma autônoma, valorizando seus conhecimentos prévios, auxiliando os estudantes durante o seu processo, de forma que pode assumir uma postura de tutor e não de repetidor de um dado conteúdo.

A importância da aproximação entre teoria e prática se consolida através do entendimento de que ambas possibilitam a busca de novas práticas de ensino e aprendizagem. Para Dewey (2010) a escola deve ser relevante para o contexto do

estudante, obtendo uma relação de continuidade entre a vida escolar e a vida fora da escola, estimulando a inteligência criativa e as experiências, experiências essas que podem ser realizadas através das metodologias ativas e os Objetos de Aprendizagem.

3 CONFIGURAÇÕES DO JOGO

Neste estudo, propõe-se uma pesquisa qualitativa baseada na metodologia de pesquisa-ação, com o objetivo de investigar a utilização de recursos gamificados no ensino de Artes Visuais. De acordo com Gil (2002), a análise qualitativa é caracterizada por sua flexibilidade, dependendo de fatores como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra e os pressupostos teóricos que orientam a investigação. Essa abordagem permite uma exploração mais aprofundada do fenômeno estudado, adaptando-se às particularidades da pesquisa em Artes Visuais.

A pesquisa-ação permite a interação direta com os participantes, visando a reflexão e transformação das práticas pedagógicas, segundo o pesquisador Michel Thiolent (1986),

a pesquisa-ação 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 de modo cooperativo ou participativo (p. 14).

Neste contexto, a pesquisa-ação se caracteriza por ser um processo dinâmico e colaborativo, no qual a teoria e a prática se entrelaçam, permitindo que os participantes se envolvam ativamente na construção do conhecimento. Segundo Thiolent, “Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas” (p. 15).

Ao aplicar essa abordagem no ensino de Artes Visuais, busca-se promover uma interação contínua entre o pesquisador e os professores, possibilitando que ambos identifiquem e resolvam questões práticas no cotidiano da sala de aula. A pesquisa-ação permite uma interação contínua entre pesquisadores e participantes, o que facilita a reflexão das práticas pedagógicas. Dessa forma, a utilização de recursos

gamificados será analisada não apenas sob o ponto de vista técnico, mas também em termos de suas implicações pedagógicas, culturais e sociais, visando a transformação e aprimoramento das práticas docentes no ensino da Arte.

A pesquisa se pauta em autores que defendem a transformação do sujeito e do ambiente educacional por meio da prática reflexiva, como Dewey (2010). A gamificação, nesse contexto, emerge como uma estratégia, que visa engajar os alunos de maneira lúdica, facilitando a aprendizagem e tornando os conceitos de arte mais dinâmicos. A seleção dos participantes-alvo para a pesquisa foi direcionada aos professores de Artes Visuais que atuam no Ensino Médio da rede pública de ensino do Distrito Federal. A escolha específica desse grupo de profissionais busca proporcionar uma investigação aprofundada e contextualizada no cenário educacional local.

3.1 Estratégia Metodológica

De acordo com Thiollent (1986), entre os objetivos de conhecimento potencialmente alcançáveis em pesquisa-ação, destacam-se:

- a) A coleta de informação original acerca de situações ou de atores em movimento.
- b) A concretização de conhecimentos teóricos, obtida de modo dialogado na relação entre pesquisadores e membros representativos das situações ou problemas investigados.
- c) A comparação das representações próprias aos vários interlocutores, com aspecto de cotejo entre saber formal e saber informal acerca da resolução de diversas categorias de problemas.
- d) A produção de guias ou de regras práticas para resolver os problemas e planejar as correspondentes ações.
- e) Os ensinamentos positivos ou negativos quanto à conduta da ação e suas condições de êxito.
- f) Possíveis generalizações estabelecidas a partir de várias pesquisas semelhantes e com o aprimoramento da experiência dos pesquisadores (Thiollent, 1986, p. 41).

Gil (2002), por sua vez, resume esses pontos na seguinte estrutura:

- a) fase exploratória;
- b) formulação do problema;
- c) construção de hipóteses;
- d) realização do seminário;
- e) seleção da amostra;
- f) coleta de dados;
- g) análise e interpretação dos dados;
- h) elaboração do plano de ação;
- i) divulgação dos resultados. (Gil, 2002, p. 143).

A análise e interpretação dos dados ocorreram a partir de oficinas de formação que já haviam sido realizadas, bem como outras conduzidas ao longo da pesquisa. Os dados foram levantados por meio de textos escritos e registros realizados por mim e pelos participantes, com a devida permissão de uso.

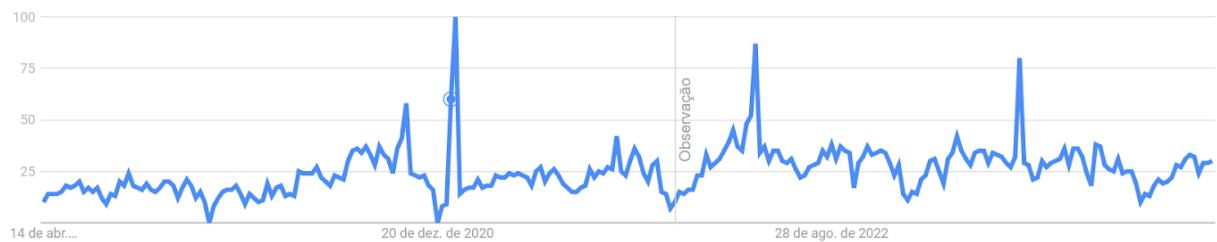
Também utilizei anotações que faço durante esses encontros, integrando-as à minha prática docente. O objetivo pedagógico é elaborar planos de ação que possam otimizar o uso de ferramentas gamificadas. Assim, a metodologia desta pesquisa está organizada em fases, alinhadas aos objetivos do estudo e baseadas na abordagem de pesquisa-ação, sendo elas:

- Levantamento de recursos gamificados relacionados à arte: foram selecionados materiais com base em critérios como adequação pedagógica, relevância para o ensino das artes visuais.
- Oficinas de formação para professores de arte: as oficinas fazem parte de uma prática regular de formação docente, realizada em diferentes contextos ao longo dos últimos anos, com o objetivo de promover o uso de recursos gamificados. Durante esses encontros, foram coletados materiais resultantes das práticas.
- Observação e análise dos materiais: será analisada a forma como os professores selecionam, utilizam e avaliam os recursos gamificados, considerando os registros escritos e reflexões compartilhadas.
- Elaboração de estratégias curriculares: por fim, com base nas análises, foram propostas ações que favoreçam a integração dos recursos gamificados no ensino de artes visuais, sempre respeitando os critérios pedagógicos discutidos durante as oficinas e os resultados levantados.

3.2 Levantamento de dados

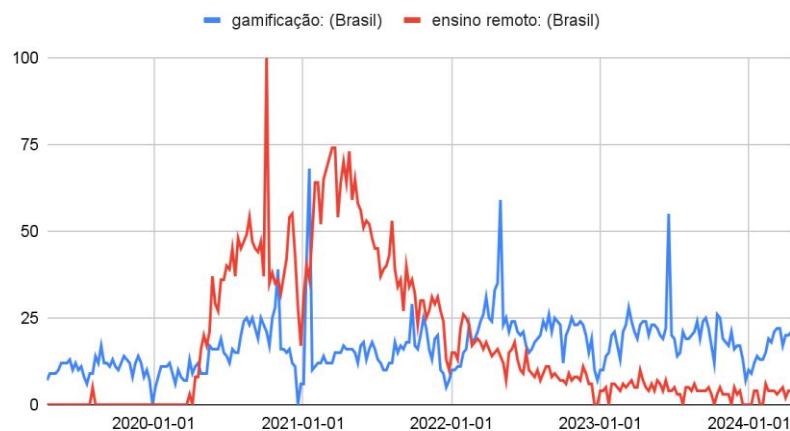
De acordo com pesquisa realizada no Google Trends, nos últimos 5 anos o termo Gamificação teve seu maior número de pesquisas no ano de 2020, conforme Gráfico 01. Esse crescimento pode estar relacionado com a pandemia de COVID-19, período em que houve uma maior procura por estratégias engajadoras, para auxiliar no ensino remoto, o Gráfico 02 indica que o aumento nas buscas pelo termo acompanha o crescimento das pesquisas por Ensino Remoto.

Gráfico 1 - Buscas por gamificação



Fonte: www.google.com/trends

Gráfico 2 - Buscas por Gamificação e Ensino Remoto no Brasil



Fonte: www.google.com/trends

Observou-se que as pesquisas relacionadas à gamificação aumentaram durante o período pandêmico, especialmente quando comparadas à busca por ensino remoto. Embora os gráficos não revelem quem realizou essas pesquisas, é possível relacionar esse crescimento ao contexto educacional daquele momento, marcado pela necessidade de encontrar novas estratégias para manter a participação dos alunos. Nesse cenário, a gamificação passou a ser mais explorada como uma possibilidade dentro das metodologias ativas, contribuindo para a criação de experiências mais dinâmicas e interativas.

A partir dessa vivência, muitos professores incorporaram práticas que valorizam o engajamento e a participação, indicando o potencial da gamificação para além do ensino remoto. A experiência acumulada durante a pandemia reforça sua

relevância como estratégia pedagógica que pode seguir sendo aprimorada no contexto educacional contemporâneo.

Nesse processo, o professor assume o papel de orientador da aprendizagem, sendo responsável por promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Para isso, o uso pedagógico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação torna-se essencial, pois contribui para práticas mais colaborativas e ativas. As TDICs vêm sendo aplicadas como ferramentas que viabilizam, no cotidiano escolar, metodologias centradas na participação dos estudantes. Como destaca Moran,

[...] quaisquer metodologias são diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem, que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas, sendo as metodologias ativas entendidas como estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada, híbrida. (Moran, 2018, p. 4)

Logo, diante das TDICs, as atuais formas de interação, o acesso e compartilhamento de informações criam espaços de apropriação do conhecimento e, logo, os paradigmas de ensino e aprendizagem devem ser revistos.

Observa-se que, devido às transformações no contexto educacional, motivadas por aceleradas mudanças tecnológicas, principalmente, pelo momento pandêmico da Covid-19 vivenciado pela humanidade, a demanda da modalidade de ensino online tende a fortalecer a inserção de abordagens didáticas que contemplam a utilização das TDICs, como recurso legítimo atrelado ao processo educativo.

A compreensão do uso desses recursos digitais desafia professores e investigadores que se dedicam ao ensino e à aprendizagem, pois surge a necessidade de mudar a forma como o conhecimento é desenvolvido em sala de aula. Por meio da internet é possível consultar materiais e repositórios de materiais didáticos de diferentes disciplinas e etapas de ensino. Dentro do Ensino de Arte, foram catalogados os dados dos seguintes repositórios: MECRED (Plataforma Integrada de Recursos Educacionais Digitais) e ROAU (Repositório de Objetos de Aprendizagem Univates).

A MECRED está disponível no link <https://plataformaintegrada.mec.gov.br/>, o repositório migrará para uma nova plataforma, que poderá ser acessada através do site: <https://mecred.mec.gov.br/sobre>. Para a análise dos materiais disponibilizados no repositório foram aplicados os seguintes filtros:

- Componente Curricular: Arte
- Etapas de Ensino: Ensino Médio
- Recursos Encontrados: 79

Com base nos filtros selecionados foram encontrados os seguintes recursos:

- Vídeos: 58
- Aplicativo: 1
- Outros: 1
- Livro Digital: 2
- Website: 2
- Plano de Aula: 1
- Áudio: 2
- Texto: 7
- Imagem: 4
- Infográfico: 1

Detalhamento dos Recursos Disponíveis:

- Aplicativo: Google Arts & Culture – Disponível em Google Arts & Culture.
- Websites:
 - Blog de Curiosidades sobre Arte
 - Website fora do ar: link informado, mas indisponível.
- Áudio:
 - Escola Brasil: O título registrado, "Da Arte ao Vandalismo", não corresponde ao conteúdo.
 - O Legado de Nise da Silveira: Podcast produzido como trabalho de conclusão de curso pela Universidade Federal de Santa Maria. Licenciado sob Creative Commons.
- Textos:
 - “Nouveau dictionnaire d'histoire naturelle” – Classificado incorretamente como arte, trata-se de biologia.
 - O Jogo da Arte: Recurso indisponível.
 - Saxofone: Segredos do Improviso: Texto disponível.
 - Imagens: Foram encontradas 4 imagens disponíveis com descrições adicionais.
- Infográfico: Como Desenhar com Pixels - Recurso disponível.

- Livro Digital: *Imaginamundos: Compilação de artigos científicos e ensaios de autores de diversas universidades*. Recurso duplicado na plataforma.

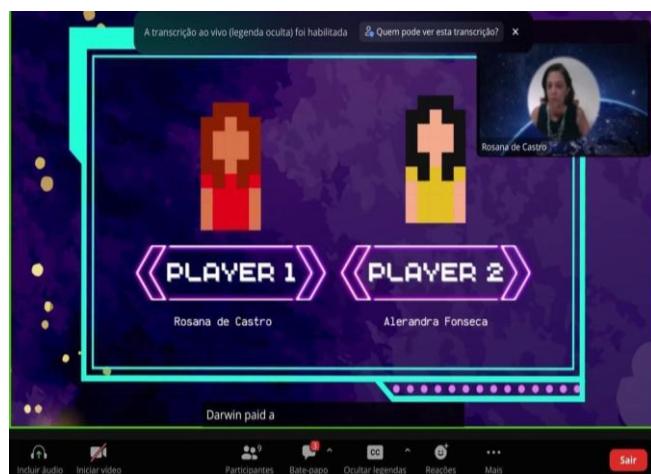
Embora o repositório ofereça uma variedade de recursos, alguns estão desatualizados ou classificados incorretamente, o que pode prejudicar sua utilidade imediata. Alguns links estão indisponíveis, e outros recursos não correspondem aos títulos indicados, o que sugere uma necessidade de revisão e atualização. No entanto, a plataforma ainda conta com materiais relevantes, como o aplicativo Google Arts & Culture e o podcast sobre Nise da Silveira, que podem ser utilizados para o Ensino de Artes Visuais.

Por outro lado, no ROAU, existe uma categoria de materiais intitulada como: Linguística, Letras e Artes, mas todos os recursos disponíveis nessa área estão classificados como Letras, não sendo nenhum voltado para o ensino e aprendizagem de Artes Visuais. Foram encontradas outras plataformas, como: Laboratório virtual da USP (LABVIRT) e Interactive Simulations – Universidade do Colorado (PhET), mas são todos voltados para área de exatas e ciências da natureza.

3.3 Oficinas de Formação

Em fevereiro de 2023, participei do desenvolvimento de uma oficina online sobre a prática da gamificação. A oficina fez parte da semana de formação pedagógica dos professores da rede pública do Distrito Federal, promovida pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE. A oficina foi ofertada para professores de diversas disciplinas e segmentos escolares.

Figura 23 - Semana de Formação Pedagógica



Fonte: Acervo Pessoal

Para o desenvolvimento da atividade foram utilizados como referências os autores Alves (2014), Gee e Fardo (2013). O objetivo da atividade era não somente apresentar os conceitos teóricos das metodologias ativas e da gamificação, mas também proporcionar uma experiência prática, utilizando a gamificação em suas práticas.

Após conhecimento da teoria, foram apresentadas diversas ferramentas que facilitam a construção de aulas gamificadas. Entre elas, destacamos plataformas como *Canva*, *Kahoot* e *Worwall*. Os professores tiveram a oportunidade de explorar essas ferramentas em tempo real, que poderiam ser adaptados aos conteúdos de suas disciplinas. Além de compreenderem que a gamificação não consiste apenas na criação de jogos, mas sim na construção de um sistema prático que integra suas mecânicas.

Durante a atividade foi disponibilizado um link para que os professores fizessem perguntas, onde foram recebidos os seguintes comentários:

- 1- Como trazer a gamificação para a sala do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA)?
- 2- Professoras, obrigada pela palestra! Vocês também têm sugestões de atividades que não envolvam a internet? Jogos fáceis que podem ser executados no quadro, por exemplo? Obrigada!
- 3- Só gostaria de agradecer pelo excelente curso e dizer que fiquei encantada com todas as ferramentas de gamificação apresentadas. Vocês já falaram que deixariam a nossa disposição, mas gostaria de pedir para deixarem a aula gravada na plataforma *moodle*, por problemas técnicos não pude entrar no começo e gostaria de ter a chance de assistir os minutos perdidos.
- 4- Mais alguma sugestão de atividades e materiais?
- 5- Como utilizar a gamificação nas aulas de Ciências?

As perguntas enviadas durante a oficina indicaram um interesse na adaptação da gamificação a diferentes contextos escolares. Houve questionamentos sobre o uso de abordagens analógicas, estratégias aplicáveis a turmas com poucos recursos tecnológicos e formas de inserir a gamificação em disciplinas menos exploradas nesse modelo.

No que diz respeito à motivação e engajamento, Alves (2014) afirma que a gamificação pode motivar e engajar pessoas através das estruturas pensadas na resolução de problemas e nos desafios, sempre pensando na experiência de maneira mais divertida. O feedback e as recompensas são essenciais para que o estudante se sinta valorizado no processo de ensino e aprendizagem. A utilização da gamificação em sala de aula tem por princípio fazer com que as tarefas sejam mais atraentes e divertidas.

Um dos princípios apontados por Gee (2004) na escolha de um bom jogo é a Frustração Prazerosa. Esse recurso faz com que o estudante entenda o que o levou ao erro e que ele se sinta motivado a tentar buscar mais conhecimentos para obter êxito nas tarefas propostas. Esse princípio caminha junto com os problemas bem ordenados, de forma que os desafios enfrentados pelos estudantes sejam organizados de uma maneira progressiva, em que a resolução dos primeiros problemas os leve a formular hipóteses para a solução de tarefas mais complexas.

A discussão com o grupo também abordou o papel da narrativa no processo gamificado. A construção de um enredo para contextualizar desafios e recompensas foi apontada como um fator que pode aumentar a participação dos alunos. Dessa forma, a mecânica dos jogos pode ser aplicada de maneira analógica, pois a metodologia não obriga que os educadores utilizem recursos tecnológicos para sua aplicação. O professor pode planejar suas atividades de forma tradicional, mas inserindo os princípios retirados dos jogos.

As perguntas enviadas refletem a necessidade de adaptar a gamificação a diferentes realidades escolares, considerando desde a alfabetização inicial até o ensino de Ciências. As dúvidas levantadas mostram um interesse em estratégias acessíveis, tanto no formato digital quanto analógico, além da busca por sugestões práticas que não dependam exclusivamente de tecnologia. O pedido para disponibilizar a gravação da oficina também evidencia a importância do acesso contínuo ao conteúdo apresentado, reforçando a relevância do tema para a formação docente.

Embora a oficina tivesse um foco em formação geral, foi possível apresentar recursos voltados para o ensino de Artes, que também podem ser utilizados de forma interdisciplinar. Foram demonstradas ferramentas que permitem a exploração de elementos visuais e narrativos dentro da gamificação, tornando os conceitos mais concretos. Essas estratégias facilitaram a compreensão da dinâmica e auxiliaram os

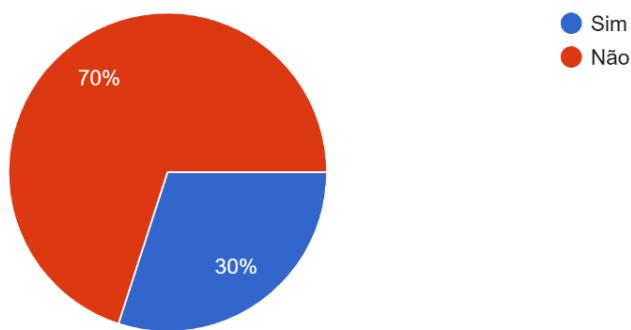
professores a pensarem em adaptações para suas próprias salas de aula, independentemente da disciplina.

A partir dessa formação, fomos convidadas pela direção da Escola Classe 403 Norte para replicar a oficina no dia 13/09/2023, agora em formato presencial, com a presença de 20 professores. A estrutura seguiu os mesmos moldes da versão anterior, com adaptações para o espaço físico da escola. O objetivo era ampliar as possibilidades de uso da sala de informática, explorando a gamificação como estratégia de integração. Ao final da atividade, os professores responderam a uma pesquisa elaborada pela própria escola para avaliar a aplicabilidade da gamificação naquele contexto. As respostas foram disponibilizadas para análise e estão apresentadas nas Figuras 20, 21, 22 e 23.

Figura 24 - Metodologia

Você conhece o metodologia ativa gamificação?

20 respostas



Fonte: Escola Classe 403 Norte

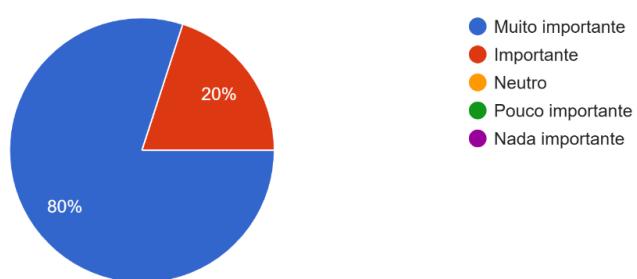
O questionário foi realizado e aplicado pela escola, por iniciativa da coordenação. Não tive envolvimento na elaboração das perguntas, mas solicitei os dados para integrá-los à pesquisa.

A análise das respostas indicou que 75% dos participantes (15 de 20) não conhecem a metodologia, enquanto 25% (5 de 20) afirmaram ter algum conhecimento sobre o tema. Em contrapartida, esses dados não refletem o que foi discutido em conversas com o grupo. A maioria dos professores conseguiu identificar a inserção de elementos da mecânica dos jogos nas atividades do cotidiano escolar, mas não

reconheciam esses elementos como parte da gamificação. Esse cenário sugere que, embora a prática de gamificação esteja presente em algumas atividades, há uma falta de identificação e compreensão sobre a metodologia.

Figura 25 - Formação de professores

Qual é a sua opinião sobre a importância do uso dos meios digitais na formação dos professores?
20 respostas

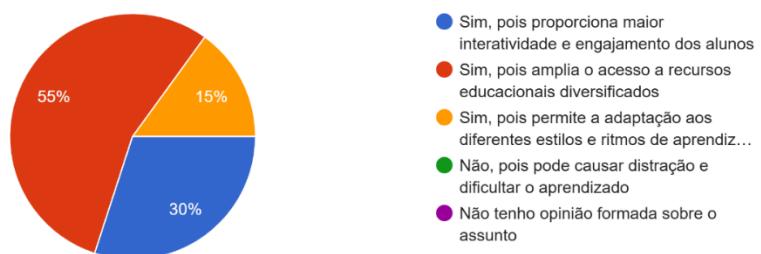


Fonte: Escola Classe 403 Norte

Quanto a importância do uso das metodologias ativas, as respostas foram positivas. Os dados indicaram que 75% dos participantes (15 de 20) consideraram o uso das metodologias ativas "muito importante", enquanto 25% (5 de 20) acharam "importante".

Figura 26 - Meios Digitais

Na sua opinião, o uso dos meios digitais na formação dos professores contribui para a melhoria da prática pedagógica? Por quê?
20 respostas



Fonte: Escola Classe 403 Norte

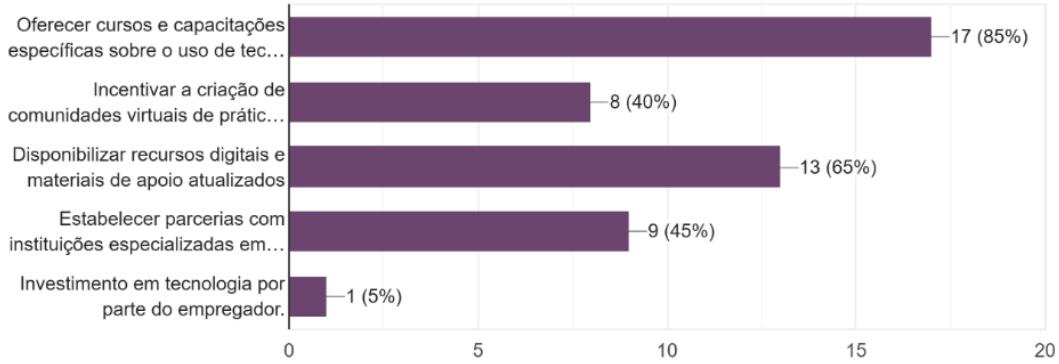
Assim como no gráfico anterior, a questão gerou respostas positivas. 80% dos participantes (16 de 20) consideraram o uso dos meios digitais "muito importante", enquanto 20% (4 de 20) acharam "importante". O que indica que a maioria dos

participantes reconhece a relevância do uso dos meios digitais na formação dos professores.

Figura 27 - Estratégias

Quais estratégias você acredita que poderiam ser implementadas para aumentar o uso efetivo dos meios digitais na formação dos professores?

20 respostas



Fonte: Escola Classe 403 Norte

As respostas mostram que a maioria dos participantes considera a implementação de cursos e capacitações específicas sobre o uso de tecnologias uma das principais estratégias para aumentar o uso dos meios digitais na formação dos professores. Outras sugestões comuns incluem a disponibilização de recursos digitais e materiais atualizados, a criação de comunidades virtuais de prática entre os professores e parcerias com instituições especializadas em educação digital.

Nesse contexto, a participação no Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), em 2023, foi marcada pela oportunidade de ministrar um minicurso sobre o uso da gamificação como estratégia no processo de ensino e aprendizagem, com foco na utilização da tecnologia. O minicurso foi planejado com o objetivo de transmitir conhecimentos a respeito da gamificação no ensino, com foco em experiências em relação ao ensino das Artes Visuais. Essa prática foi oferecida a docentes e estudantes de diversas áreas do conhecimento, bem como de diferentes níveis acadêmicos.

Figura 28 - Encontro Nacional das Licenciaturas



Fonte: Acervo Pessoal

A primeira parte do minicurso consistiu em uma introdução à teoria da gamificação. Durante essa fase, os conceitos da gamificação foram apresentados aos participantes, a fim de discutir como os elementos de jogos podem ser utilizados para criar um ambiente de aprendizagem mais interativo e motivador, explorando exemplos concretos dessas práticas.

Na segunda etapa, foram discutidos os elementos e a mecânica dos jogos no contexto escolar. Os participantes analisaram componentes como pontos, níveis, recompensas, desafios e *feedback* imediato, considerando sua aplicabilidade no ambiente educacional. Também foram examinadas as dinâmicas que caracterizam os jogos e as possibilidades de adaptação para a sala de aula, com o objetivo de ampliar o engajamento e a participação dos alunos.

A última parte do minicurso abordou a experiência de aprendizagem gamificada. Para isso, foram apresentados modelos de materiais que integram a gamificação, com ênfase na criação de experiências de aprendizagem colaborativas e motivadoras, centradas no aluno. Diante desse compartilhamento de experiências, observou-se que ferramentas podem auxiliar os professores na construção e na mediação das atividades, tais como: *Canva*, *Kahoot* e o pacote de ferramentas *Google* para educação.

Para o encerramento do minicurso, os participantes discutiram os conhecimentos adquiridos em suas práticas. A oficina contou com estudantes da

licenciatura dos mais diversos cursos: Artes Visuais, Matemática, Língua Portuguesa e Pedagogia, todos participantes do PIBID. Além disso, também participaram professores orientadores de vários grupos de pesquisa de todo o Brasil. A pluralidade dos participantes foi importante para a troca de experiências relacionada ao uso da gamificação.

Ainda assim, cabe destacar que ao longo de todo o minicurso surgiram diversos questionamentos a respeito da teoria e prática da gamificação para a promoção de um ensino de Arte mais significativo, conforme nas notas de campo destacadas a seguir:

- 1- Como trabalhar a competitividade utilizando a gamificação?
- 2- De que forma a gamificação pode ser trabalhada no ensino de artes para o Ensino Médio?
- 3- Como lidar com a falta de tempo para preparar as aulas?
- 4- Jogos e gamificação têm o mesmo significado?
- 5- Como lidar com a frustração dos alunos durante as atividades?
- 6- De que forma a Gamificação pode auxiliar na falta de motivação dos estudantes?
- 7- Como criar materiais gamificados em escolas sem acesso à tecnologia?
- 8- Como avaliar se a atividade está ou não surtindo os resultados esperados?
- 9- Como utilizar a gamificação para alunos da educação inclusiva?
- 10- A gamificação só acontece no ambiente virtual?

A partir dos dados coletados, indica um interesse dos participantes na aplicação da gamificação e nos desafios envolvidos nesse processo. Questões sobre a diferença entre jogos e gamificação, a competitividade no ambiente escolar e a motivação dos alunos apontam para a necessidade de um planejamento estruturado. Além disso, dúvidas sobre a viabilidade da gamificação em contextos com poucos recursos tecnológicos e sobre formas de avaliação sugerem a importância de estratégias adaptáveis às diferentes realidades educacionais.

A relação entre gamificação e ensino de Artes Visuais foi discutida, principalmente no contexto do Ensino Médio. A gamificação pode ser utilizada para organizar atividades que incentivem a experimentação e a criação artística, inserindo desafios que orientem o aprendizado. Os participantes demonstraram interesse em entender como a estruturação de narrativas e sistemas de progressão pode ser

aplicada à disciplina, sem desconsiderar o desenvolvimento das habilidades técnicas e conceituais próprias da área.

A acessibilidade e a inclusão no uso da gamificação também foram abordadas. A pergunta sobre sua aplicação para alunos da educação inclusiva reforça a necessidade de estratégias que contemplam diferentes perfis de estudantes. A gamificação pode oferecer múltiplos caminhos de interação e aprendizagem, respeitando os ritmos individuais e ampliando as possibilidades de participação.

A partir dessas discussões, quando aplicada ao ensino de Artes Visuais, a gamificação não se restringe a um único formato nem depende exclusivamente de recursos tecnológicos. Sua aplicação está na estruturação de experiências que favoreçam o envolvimento dos estudantes e possibilitem a criação de percursos de aprendizagem. O minicurso permitiu a apresentação de conceitos e ferramentas, além da troca de experiências sobre as dificuldades e possibilidades dessa abordagem, contribuindo para o desenvolvimento de práticas alinhadas às necessidades do ensino de Artes.

3.5 Todos os jogos são bons?

Como descrito nas primeiras seções, minha experiência com metodologias relacionadas a jogos antecedeu o período de “fundamentação” teórica. Até então, minha base acadêmica se restringia aos Objetos de Aprendizagem, e meus conhecimentos sobre gamificação e afins eram praticamente inexistentes. Sei que, ao longo da carreira, muitos professores desenvolvem práticas que, na teoria, já possuem um nome e uma estrutura formalizada, mas que, no dia a dia, surgem apenas como formas de fazer a aula funcionar, sem a preocupação com rótulos ou referências.

Eu poderia ter me encaixado nesse grupo de entusiastas. Talvez fosse mais confortável. Talvez eu até olhasse para minhas próprias produções com menos autocrítica. Mas, olhando para trás, percebo como foi importante conhecer os estudos e as experiências de outros colegas sobre o ensino de arte e gamificação. A frustração veio quando algumas experiências que pareciam promissoras não deram certo. E não foi por falta de empenho. Eu queria criar materiais bonitos e tornar minhas aulas mais envolventes. Mas nem tudo saiu como esperamos.

Nesse processo, compreendi que a incerteza e a tensão fazem parte da experimentação. Alves (2014, p. 39) afirma que o jogador, diante desse cenário, se

empenha para alcançar a resolução do jogo. A tensão também confere ao jogo o valor ético, uma vez que por mais que se deseje ganhar ou finalizar, é necessário obedecer às regras do jogo, a tensão presente no jogo também atribui a ele um valor ético, pois, mesmo diante do desejo de vencer ou concluir a atividade, é indispensável seguir as regras estabelecidas.

Em certo momento, percebi que alguns dos recursos que eu mesma havia produzido não tinham nada de inovador ou interativo. No fundo, eram só uma versão visualmente mais agradável de atividades tradicionais, um jeito mais bonito de apresentar questões que poderiam estar em uma avaliação comum. Isso poderia até ser suficiente, se o objetivo não fosse estimular autonomia e criticidade dos estudantes.

Em 2019, no meu primeiro ano lecionando, fui surpreendida por uma acusação inusitada: disseram que eu estava planejando destruir amizades. Logo eu, que só queria propor uma atividade divertida e me conectar com aquele grupo de adolescentes, alguns, inclusive, com um perfil bem parecido com o meu, já que a diferença de idade entre nós era pequena.

Ao revisitar essa trajetória, percebo o quanto aprendi e amadureci. Olhando para trás, vejo que alguns erros poderiam ter sido evitados se eu tivesse lido Gee antes de criar certos materiais. Mas faz parte do processo. Com o tempo, também entendi que jogos precisam ser voluntários. Ninguém se diverte quando é obrigado a participar. Anos depois, conheci Huizinga e vi que ele dizia exatamente isso. A partir daí passei a compreender mais meus alunos, se eu não gostava de ser obrigada a participar de jogos e dinâmicas, por que eles teriam que ser diferentes?

Foi a partir dessa percepção que comecei a estruturar os jogos em fases, permitindo que os grupos realizassem tarefas como resumos e pesquisas, mas sem a pressão de se expor publicamente, como se estivessem participando do Show do Milhão, as outras propostas foram pensadas para que eles ainda pudessem ser avaliados em aspectos escolares. Também passei a permitir que aqueles que não quisessem se envolver no jogo participassem apenas como espectadores, deixando espaço para que, se mudassem de ideia, pudessem entrar no jogo.

Essa mudança de perspectiva, no entanto, não aconteceu de uma hora para outra. Passei por muitas frustrações antes de compreender que apenas transformar uma atividade em jogo não garantia engajamento, muito menos aprendizagem significativa.

Por um período acreditei que a competição, por si só, era um elemento muito motivador para os estudantes. Partindo deste princípio, em uma aula de revisão para a prova, criei um quiz no formato de perguntas e respostas, no estilo programa de auditório, para que os alunos se preparassem para a avaliação.

Figura 34 – Revisão de Conteúdo



Fonte: Canva

Minha ideia era tornar a revisão mais dinâmica e divertida, mas, na prática, a atividade acabou favorecendo apenas os alunos mais desinibidos, enquanto os demais desistiam antes mesmo de tentar. O jogo, que deveria ser um incentivo, se tornou mais um reforço das desigualdades dentro da sala. O elemento visual chamava a atenção, mas a estrutura continuava a mesma de uma atividade tradicional. Não havia desafio, autonomia ou mesmo um propósito claro além de jogar porque sim.

Nesse período comprehendi que trazer elementos de jogos para a sala de aula não significa apenas aplicar um jogo. Jogos envolvem narrativa, progressão, tomada de decisão e um senso de pertencimento. Elementos que, por desconhecimento, ficaram de fora das minhas primeiras experiências.

Somente quando comecei a estudar os princípios da gamificação percebi que havia uma diferença fundamental entre usar jogos e gamificar uma aula. Incorporar

mecânicas como frustração prazerosa, feedbacks e recompensas poderia ter feito toda a diferença nessas experiências. Mas, naquele momento, eu ainda não sabia disso.

Esses momentos, embora frustrantes, foram essenciais para que eu compreendesse que o problema não estava na ideia de trazer jogos para a sala, mas na forma como eu os estruturava. O aprofundamento na teoria me permitiu reconhecer armadilhas comuns e pensar em abordagens mais eficazes. Compreendi que o aprendizado acontece justamente nesse percurso, onde os erros desempenham um papel importante na construção do conhecimento.

Com o tempo, fui aperfeiçoando minhas abordagens e buscando formas de tornar a experiência dos alunos mais significativas e agradáveis. Deixei de lado a ilusão de que todo jogo precisava ser competitivo. Passei a explorar dinâmicas colaborativas, desafios que respeitassem diferentes ritmos e formatos que permitissem a participação de todos, mesmo daqueles que, num primeiro momento, preferiam só observar.

Foram essas mudanças, baseadas tanto na experiência quanto na teoria, que começaram a transformar minhas aulas. E foi aí que percebi que gamificação não é apenas sobre jogar. É sobre criar experiências envolventes, que despertam interesse e fazem sentido dentro do contexto da aprendizagem.

Mesmo com fatores desmotivantes, presentes no dia-a-dia da profissão, a gamificação tem sido uma estratégia presente no meu fazer pedagógico, compartilho então minhas vivências, desafios e práticas em sala de aula. Entre tentativas, erros e adaptações, venho explorando diferentes formas de inserir a mecânica dos jogos no ensino de Artes Visuais na instituição em que atuo.

Figura 29 – RPG Arte Moderna no Brasil

**ARTES
SD02**

Semana de Arte Moderna


São Paulo, 1922

Ruptura

"ATÉ HOJE, A SEMANA DE 1922 É ENVOLVIDA POR QUESTÕES: O EVENTO PROVOCA CHOQUES E RUPTURAS? ACENTUA UM "TOM FESTIVO", OU SEJA, NÃO É UM MOVIMENTO SÉRIO? ALCANÇA PARÂMETROS MAIS CRÍTICOS EM RELAÇÃO À ARTE? É DE NATUREZA MAIS DESTRUTIVA OU CONSTRÓI NOVAS PERSPECTIVAS PARA A ESTÉTICA DO PAÍS?"

Mais do que um evento, a Semana de 22 foi um grito de ruptura com o passado e um manifesto por uma arte mais autêntica, inovadora e, acima de tudo, brasileira.

A Semana de Arte Moderna de fevereiro de 1922, realizada em São Paulo, continua sendo importante referencial para reflexões estéticas e para a crítica de arte do país. Essa manifestação é potencializada pelo contexto em que ocorre. As questões associadas ao nacionalismo emergente do pós 1^o Guerra Mundial e à industrialização que se estabelece, especialmente em São Paulo, motivam intelectuais e jovens artistas entusiasmados a reverem e criarem novos projetos culturais. As comemorações do centenário da Independência do Brasil incentivaram um grupo inquieto diante das possibilidades de traçar um perfil mais livre, com a quebra de cânones que impedem a renovação da criatividade artística. A Semana realizou-se perante aplausos e vaias, nos dias 13, 14 e 15 de fevereiro, no interior do Theatro Municipal de São Paulo, o evento teve a participação de escritores como Graça Aranha, Oswald e Mário de Andrade; artistas plásticos como Anita Malfatti, Di Cavalcanti e


Anita Malfatti: Tropical, 1917. Imagem: Fundação Clóvis Salgado

Victor Brecheret; músicos como Heitor Villa-Lobos e Guiomar Novaes, entre vários outros. Os modernistas buscavam romper com as tradições acadêmicas, introduzindo uma linguagem artística mais alinhada às transformações do século XX. As artes passaram por um processo de experimentação, marcado pela valorização das influências nacionais e pela incorporação de novas estéticas vanguardistas, como o cubismo e o expressionismo. A repercussão da Semana de Arte Moderna não se limitou apenas aos três dias do evento. Os desdobramentos do evento ecoaram nas décadas seguintes, influenciando movimentos como o antropofágismo, que defendia a apropriação crítica das influências estrangeiras para a criação de uma identidade artística genuinamente brasileira. Se por um lado o evento foi alvo de duras críticas e resistência por parte dos setores mais conservadores da sociedade, por outro, inaugurou uma nova forma de pensar e produzir arte no Brasil. A Semana de 22, com sua atmosfera de ousadia e inovação, abriu caminho para a modernização das expressões artísticas no país, reafirmando a necessidade de uma arte que dialogasse com o seu tempo e com a diversidade cultural brasileira.

Exercício: Grupo dos Defensores Entusiasmados

Agora, imaginem que vocês são artistas e intelectuais modernistas que participaram da Semana de 22. Escrevam uma crítica positiva sobre o evento, destacando como ele trouxe inovação, liberdade criativa e identidade nacional para a arte brasileira. Defendam a quebra dos padrões acadêmicos, exaltando os artistas da época.

Fonte: Canva

Um exemplo que me marcou foi quando transformei o estudo da Semana de Arte Moderna de 1922 em um jogo de RPG (*Role-Playing Game*). Na atividade, os alunos foram “transportados” para o Theatro Municipal de São Paulo, durante os três dias da Semana de Arte Moderna.

Cada um recebeu uma carta que determinava seu papel: poderiam ser jornalistas entusiasmados, defendendo as inovações modernistas, ou críticos

conservadores, indignados com a ruptura estética proposta pelos artistas da época, os outros deveriam discutir se houve ou não representatividade.

A missão de cada grupo era escrever uma matéria jornalística, argumentando a favor ou contra o impacto da Semana de 22 na arte brasileira. O mais interessante foi ver como a atividade despertou a criatividade e o pensamento crítico dos alunos.

Ao assumirem diferentes pontos de vista, eles mergulharam no contexto da época, pesquisaram, debateram e construíram argumentos sólidos. A interpretação dos papéis tornou a experiência ainda mais envolvente, alguns até encarnaram jornalistas apaixonados, debatendo acaloradamente suas ideias.

O resultado da atividade foi evidente: as discussões em sala mostraram um entendimento dos estudantes sobre o evento e suas repercussões. O círculo mágico trouxe aos alunos um transe temporário, que facilitou as pesquisas, a assimilação do conteúdo e incentivou debates. Dessa forma, os alunos vivenciaram uma aula onde aprender história da arte não precisou ser algo distante e abstrato, voltado apenas para a leitura do livro didático e aula expositiva; o conteúdo pôde ser vivido de maneira mais divertida e atrativa.

Figura 30 - Resultados da Atividade



A Semana de 22: Uma Visão Crítica sobre a Falta de Inclusão e Diversidade

A Semana de 22 foi, em grande medida, um evento elitista, centrado nas produções de uma canadá artística que, embora inovadora e importante, não refletia a diversidade cultural racial e social que compõe o Brasil. O movimento modernista, que se consolidou ao longo da primeira metade do século XX, foi protagonizado por um grupo de artistas brancos e da classe média ou alta, essencialmente urbanos, cuja experiência estava distante da realidade de grande parte da população brasileira, especialmente dos negros, indígenas e das classes populares.

A ausência de artistas negros na Semana de 22 é uma das críticas mais evidentes e dolorosas. O Brasil na época era (e ainda é) um país marcado por uma grande desigualdade racial, com uma grande população de escravos e seus descendentes, cujas expressões culturais e artísticas eram sistematicamente marginalizadas. No entanto, a arte modernista brasileira se afincou e se expandiu, estreitamente ligada a padrões estéticos europeus, ignorando ou subestimando a riqueza das manifestações afro-brasileiras, como o samba e o candomblé, a capoeira e outras formas autênticas de resistência cultural que floresceram nas comunidades negras. Essa marginalização não apenas revelava uma arte genuinamente popular, mas também uma arte que resistia às pressões coloniais e imperialistas.

De forma semelhante, a ausência de indígenas na Semana de 22 reflete o esquecimento histórico de suas povos e culturas. O Brasil indígena, com sua diversidade linguística, estética e simbólica, não foi representado como uma parte fundamental da formação cultural do Brasil. Ao invés disso, provavelmente, foram elas mesmas e a espiritualidade do indígena, frequentemente distorcida e estereotipada, que foram, para ser verdadeiramente nacionais, precisar abraçar essa diversidade e dar voz aos povos originários, cuja tradições artísticas e espirituais são um alicerce essencial da identidade cultural do país.

Repensando a Arte Brasileira para uma Representação Inclusiva

Portanto, é necessário repensar a Semana de 22 não apenas como um evento de ruptura e inovação estética, mas também como um lembrete das ausências que ela deixou. Precisamos de uma arte que acolha todas as vozes do Brasil, que não discrimine e que seja capaz de dialogar com as diversas realidades que coexistem em nosso país. Só assim poderemos alcançar uma verdadeira representação do que é ser brasileiro.

Fonte: Acervo pessoal

Criar esse espaço de imersão foi muito significativo. No círculo mágico, a realidade cotidiana ficou em segundo plano, dando lugar a um ambiente onde os alunos puderam se expressar com mais liberdade. Eles se permitiram entrar no jogo, discutir ideias e se envolver na atividade sem medo de errar. O aprendizado fluiu de maneira natural, mesmo que os estudantes estivessem trabalhando com opiniões, sentiram a necessidade de se aprofundar na teoria e no contexto histórico, para apresentar bons argumentos nas encenações.

3.6 Gamificação - professores de Arte

Após experiências com oficinas e minicursos interdisciplinares, surgiu a necessidade de coletar dados em uma oficina específica com professores de Arte do Ensino Médio de escolas públicas do DF. Essa análise busca compreender como esses docentes se relacionam com a gamificação, considerando sua seleção, uso e avaliação no cotidiano escolar. As identidades dos participantes foram preservadas, garantindo a confidencialidade e o cumprimento das normas éticas.

Antes da oficina, foi realizada uma entrevista para evitar indução de respostas. Esse momento foi uma troca de experiências, na qual os professores compartilharam suas práticas e, principalmente, as formas como selecionam e avaliam materiais utilizados nas aulas. Durante a oficina, também apresentei alguns materiais que desenvolvi, compartilhando como tenho trabalhado com a gamificação.

Durante a oficina, foram acontecendo trocas entre os professores, e identificou-se que alguns alegam não ter energia para desenvolver materiais mais dinâmicos para as aulas, além de precisarem cumprir muitas demandas. Também mencionaram preferir a gamificação para exercícios de fixação, e não para iniciar novos conteúdos, justificando essa escolha com alegações como: "Não dá para jogar sem repertório" e "jogar sem pré-requisito não faz sentido". Outro ponto discutido foi a respeito dos alunos com mais dificuldade de interação e participação.

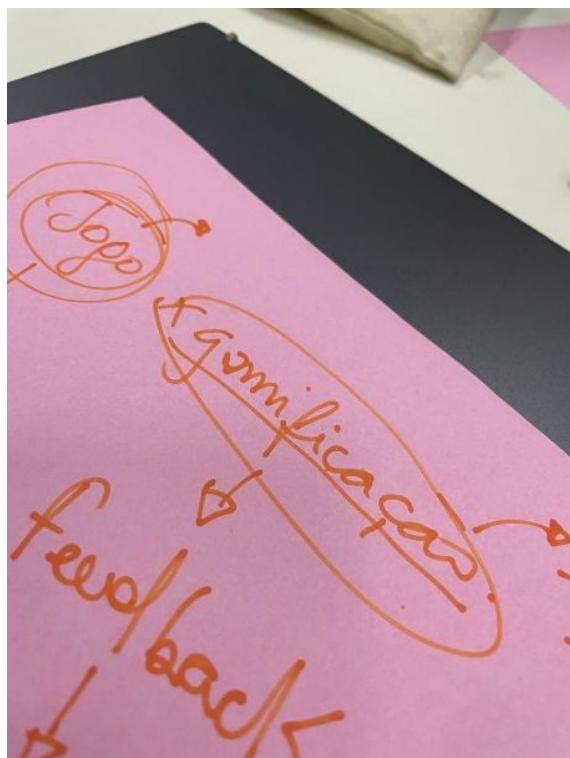
Ao longo da apresentação dos conceitos e dos materiais, os professores compreenderam que a gamificação não se restringe apenas à utilização de jogos. Inclusive, conseguiram identificar elementos gamificados em seu cotidiano na sala de aula.

Os relatos indicam que a maioria dos professores já incorpora elementos de jogos em suas aulas, mesmo sem nomeá-los como gamificação. Ferramentas como

Kahoot, Wordwall, quizzes e jogos de perguntas e respostas são amplamente utilizadas. Para os entrevistados, essas dinâmicas tornam as aulas mais envolventes e estimulam a participação dos alunos. Muitos apontam que desafios e competições favorecem o aprendizado, mas ressaltaram a necessidade de equilibrar os elementos competitivos para evitar frustração.

Ao discutirem formas de dinamizar as aulas, os professores mencionaram o uso de tecnologia e jogos como estratégias como positivos para captar a atenção dos alunos. Todos relataram utilizar atividades que estimulam a competição ou a cooperação, e, em geral, essa abordagem foi bem recebida. Entretanto, alguns apontaram que é essencial equilibrar desafios para garantir a motivação de todos.

Figura 31 - Registro durante as oficinas



Fonte: Acervo Pessoal

Os professores demonstraram diferentes níveis de familiaridade com a gamificação. Enquanto alguns a associam apenas a videogames, outros a reconhecem como uma estratégia pedagógica. Na seleção de materiais didáticos, destacaram critérios como precisão conceitual, interatividade, acessibilidade e criatividade. Recursos visuais e tecnológicos foram considerados essenciais para o

ensino de Arte, pois tornam as aulas mais contextualizadas. Os elementos mais eficazes para engajamento incluem desafios, recompensas e interatividade.

Atividades focadas apenas na reprodução de obras ou em trabalhos de grande grupo foram vistas como menos eficazes para a participação ativa dos alunos. Sobre a presença de elementos da mecânica dos jogos em materiais didáticos, as opiniões variaram. Alguns professores identificaram esses recursos em questionários avaliativos e plataformas digitais, enquanto outros afirmaram não percebê-los em materiais tradicionais.

Todos os participantes relataram utilizar estratégias com desafios, recompensas, rankings e jogos. As ferramentas mais mencionadas foram:

- *Kahoot*;
- Jogos de perguntas e respostas, *quizzes* e competições em grupo;
- *Wordwall*, *Passa ou Repassa*, *Stop* e jogos criados pelos próprios professores.

Segundo os professores, a experiência com essas estratégias foi amplamente positiva, destacando-se maior engajamento e participação dos alunos. No entanto, a falta de acesso a dispositivos eletrônicos foi citada como um desafio para a implementação dessas práticas. A maior parte dos participantes afirmaram que atividades com dinâmicas e desafios aumentam a motivação e o entusiasmo dos alunos, especialmente em revisões de conteúdo. Um professor ressaltou que essas estratégias permitem uma aprendizagem mais rápida e eficaz.

O conhecimento sobre gamificação variou entre os entrevistados. Três participantes relataram ter pouco ou nenhum conhecimento aprofundado, associando-a principalmente a competições e videogames. Em contrapartida, um professor com pós-graduação na área demonstrou compreensão mais detalhada, reconhecendo a gamificação como um processo estruturado de aprendizagem.

Os principais critérios para a seleção de materiais didáticos foram:

- Linguagem acessível e clara (3 participantes);
- Qualidade e precisão das informações (3 participantes);
- Adequação ao contexto dos alunos (2 participantes);
- Diversidade de recursos visuais e interativos (4 participantes).

Os recursos mais eficazes para engajamento foram:

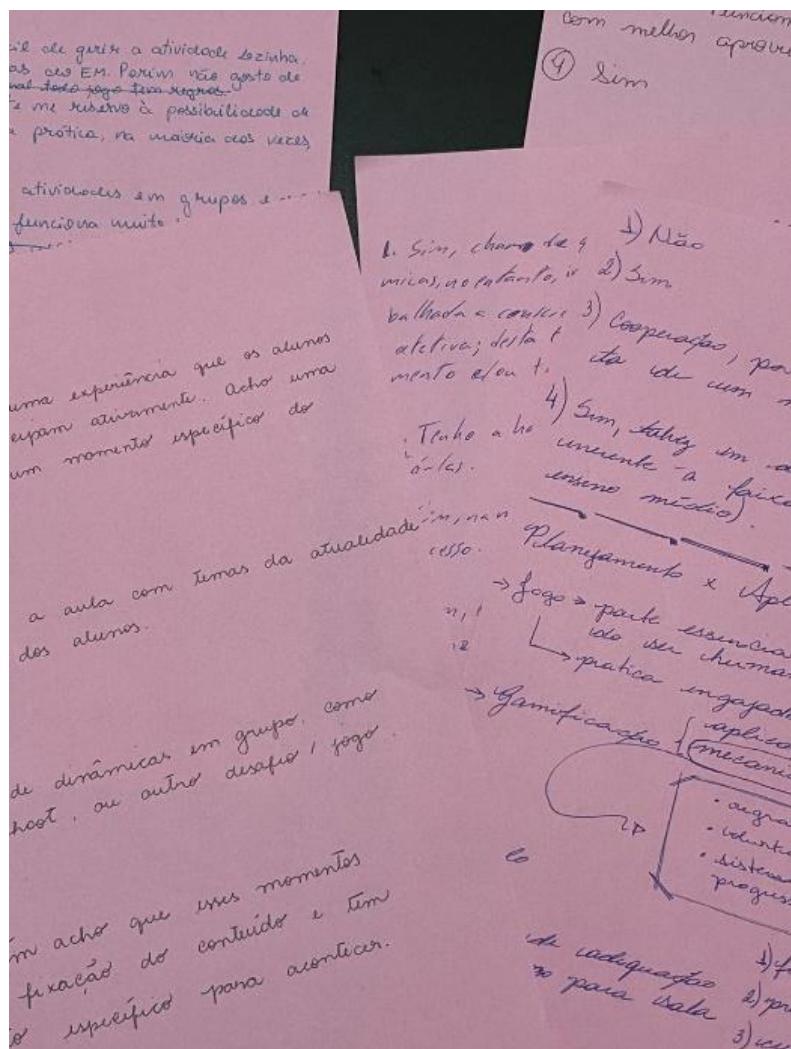
- Ferramentas tecnológicas (*Kahoot*, *Wordwall*, *Prezi*);
- Desafios, competições e atividades interativas;
- Aplicativos populares e conteúdo audiovisual;

- Atividades contextualizadas com a realidade dos alunos.

Por outro lado, alguns professores observaram que a reprodução de obras de arte não gerou o engajamento esperado, e que atividades que exigem criação de vídeos podem ser desafiadoras devido à timidez dos alunos. Parte dos participantes reconheceram elementos de gamificação, ainda que de forma indireta, em materiais didáticos, destacando quizzes, competições e plataformas interativas. Entretanto, outros professores afirmaram que os materiais tradicionais não apresentam tais recursos.

A análise das entrevistas revela que a maioria dos docentes já utiliza estratégias baseadas na mecânica dos jogos, especialmente por meio de plataformas digitais e jogos interativos.

Figura 32 - Anotações dos docentes durante as oficinas



Fonte: Acervo pessoal.

A imagem 29 apresenta as anotações feitas pelos docentes durante a oficina, foram oferecidos papéis para que eles pudessem utilizar como preferissem, foram compartilhadas perguntas norteadoras ao longo da prática, para estimular que anotações fossem feitas.

Figura 33 – Slide da Oficina - Arte em jogo



Fonte: Canva.

A imagem do slide apresentado acima, resume visualmente alguns dos pontos principais que foram abordados, como as ferramentas mais utilizadas, os desafios identificados pelos docentes e as estratégias que consideram mais eficazes para engajar os alunos. A partir disso, as próximas análises aprofundam-se nas respostas dos participantes, permitindo compreender melhor como essas práticas são aplicadas nas aulas de arte.

4 REGISTROS DA PARTIDA

4.1 Como os professores utilizam a gamificação

A análise dos dados revelou que 13 dos 15 professores afirmaram já terem utilizado estratégias em sala que envolvesse desafios, recompensas, rankings ou outros elementos comuns a jogos. A gamificação no ensino de Artes Visuais, apresenta-se de forma diversificada. Os professores entrevistados utilizam recursos como jogos, desafios e pontos para incentivar a participação dos alunos e tornar o aprendizado mais envolvente.

Nesse contexto, os professores acreditam que o objetivo da estratégia é transformar a aula em uma experiência interativa e lúdica, motivando os estudantes a aprenderem por meio da dinâmica de recompensas. Por mais que essa estratégia possa gerar a participação dos estudantes, é necessário refletir sobre seus impactos no processo educativo. A busca por recompensas pode substituir a reflexão sobre a arte, transformando o aprendizado em uma disputa por acertos, em detrimento de um processo de exploração e experimentação.

Para esse grupo, a proposta central da gamificação, é transformar a aula em uma experiência lúdica, na qual os estudantes são incentivados a aprender de maneira descontraída. Esse tipo de abordagem, como discutido por Read (2016), alinha-se com a ideia de "brincadeira como forma de arte", já que ambas as práticas utilizam uma dinâmica de envolvimento que busca integrar o aprendizado de forma prazerosa. O autor propõe que a arte, assim como a brincadeira, deve ser vista como um meio de interação cinestésica com o mundo, uma busca pela integração através da experiência física e sensorial, uma perspectiva que ecoa a utilização de desafios e recompensas para gerar engajamento e aprendizado no ambiente escolar (Read, 2016, p. 120).

Read (2016) descreve a busca por integrar as formas básicas do universo físico e os ritmos orgânicos da vida. Nos relatos dos professores, a gamificação é apresentada como um meio de fomentar a participação ativa dos alunos, promovendo o aprendizado e a interação social. Essa perspectiva amplia o entendimento da arte e da brincadeira, como exposto pelo autor, ao sugerir que ambos os processos, seja no contexto artístico ou educacional, visam uma experiência que envolve o corpo, a mente e o ambiente.

Um dos professores mencionou o uso de desafios semanais, nos quais os alunos competem em grupos para resolver questões sobre a história da arte, acumulando pontos que podem ser trocados por benefícios, como um bônus na nota final. Segundo o professor, esse formato permite que os alunos se sintam parte de uma equipe, além de estimular a pesquisa e o aprendizado contínuo, também foi relatado que até mesmo aqueles estudantes que costumam demonstrar pouco interesse pelas aulas, acabaram se engajando de forma voluntária. O desejo de não prejudicar seus grupos e a possibilidade de estar entre os “vencedores” fizeram com que esses alunos se dedicassem mais, pesquisassem os conteúdos e contribuíssem para as atividades.

Huizinga (2000, p. 7) afirma que o jogo, enquanto forma significante, é uma função social que se distingue da vida cotidiana, envolvendo a transformação da realidade em imagens e significados. No entanto, as práticas descritas pelos professores, ao enfatizarem recompensas e pontuação, podem reduzir o potencial educativo do jogo a uma ferramenta de engajamento, deixando em segundo plano o desenvolvimento crítico.

Outros professores recorrem a plataformas online, que já oferecem modelos prontos no formato de quiz, permitindo que o professor apenas insira o conteúdo e configure a atividade. Essas ferramentas possibilitam que os alunos recebam feedback imediato sobre seu desempenho, além de fornecerem rankings entre os participantes. Normalmente, seu uso requer que os estudantes tenham acesso a dispositivos móveis durante a aula, além de conexão com a internet. Embora essas ferramentas sejam eficazes para revisões, elas nem sempre favorecem o desenvolvimento da criticidade.

O aspecto da competência aparece com destaque nas falas dos professores, muitas vezes associado ao desempenho e à obtenção de resultados mensuráveis. Nesse sentido, surge uma reflexão: a gamificação tem sido utilizada para promover a aprendizagem significativa ou apenas para tornar a aula mais atrativa? O risco de reduzir o ensino das artes a um sistema de respostas corretas e erradas é a limitação do pensamento crítico e criativo dos estudantes.

Ademais, foi mencionado que a maior parte deles utilizam o Kahoot para criar atividades de revisão para provas e avaliações formais, afirmaram, contudo, que não utilizam esse recurso para iniciar novos conteúdos nem para avaliações diagnósticas. Esse padrão de uso indica uma tendência de utilizar a gamificação mais como um

reforço do aprendizado já consolidado do que como uma ferramenta para mapear conhecimentos prévios ou estruturar novas abordagens pedagógicas.

Outro aspecto relevante a ser considerado é a relação entre gamificação e criatividade. Em que medida as atividades gamificadas permitem que os estudantes criem algo, em função de apenas reproduzirem conhecimentos? Se o jogo estiver restrito à recompensa por respostas pré-determinadas, ele pode limitar o desenvolvimento do pensamento autônomo. A avaliação do uso da mecânica dos jogos no ensino das artes precisa considerar não apenas o engajamento momentâneo, mas também a profundidade da aprendizagem adquirida pelos estudantes.

Quanto a dinamicidade das aulas, análise das respostas mostra que os professores usam estratégias bem variadas para tornar as aulas mais dinâmicas. O uso da tecnologia aparece com frequência, seja por meio de slides interativos, vídeos curtos ou plataformas de jogos. Segundo os docentes, a intenção é oferecer múltiplas formas de acesso ao conteúdo, tornando o processo mais atrativo. Essa abordagem está alinhada com o modelo apresentado por Alves (2014), que destaca a importância da mecânica, dinâmica e estética na construção de experiências gamificadas eficazes.

Muitos docentes destacam a importância de trazer o conteúdo para a realidade dos alunos. Alguns fazem isso por meio de conexões com o cotidiano, humor e até mesmo pelo esforço em lembrar os nomes e características individuais dos estudantes. Essa aproximação contribui para fortalecer os vínculos e criar um ambiente mais participativo. De acordo com Alves (2014), a narrativa dentro de um sistema gamificado é essencial para garantir a coerência e criar conexões significativas com os participantes, favorecendo a imersão no processo de aprendizagem.

Segundo Alves (2014, p. 66), um dos elementos fundamentais da gamificação é a narrativa (*storytelling*), que "é a estrutura que de alguma forma une os elementos do sistema gamificado e faz com que haja um sentimento de coerência, um sentimento de todo". Dessa forma, embora a narrativa possa ser explícita, não é necessário que haja uma história no sentido tradicional, mas que ela deve permitir aos jogadores estabelecerem uma correlação com seu contexto, criando conexão e sentido para evitar que o sistema gamificado se torne apenas um conjunto de elementos desconexos. Assim, quando os professores buscam integrar essas estratégias de forma que o conteúdo não apenas se torne mais acessível, mas também mais

envolvente e significativo, alinhando-se à ideia de narrativa e conexão com o contexto do aluno.

Atividades práticas também foram mencionadas como estratégias recorrentes. Teatro, produção de cartazes, debates e música são algumas das ferramentas usadas para prender a atenção da turma. Alguns professores mencionam que a teatralização e o uso do corpo fazem parte do jeito que conduzem as aulas. Outros percebem que a competição entre grupos acaba surgindo naturalmente e funciona como um fator extra de motivação. Esses elementos se conectam à mecânica dos sistemas gamificados, que incluem desafios, cooperação, competição e feedback como fatores que impulsionam o engajamento dos participantes.

Contudo, há professores que dizem não investir tanto nessas metodologias, mantendo um estilo mais tradicional de ensino. Isso evidencia que, apesar da boa aceitação de práticas interativas, elas ainda não fazem parte da realidade de todos os docentes. Seja por preferência pessoal, limitações estruturais ou até mesmo pela falta de tempo para preparar atividades diferentes, a implementação dessas estratégias é variável. No fim das contas, cada professor adapta sua prática conforme o contexto e suas possibilidades.

No que diz respeito a competitividade, 13 de 15 utilizam estratégias que envolvem competição ou cooperação. A presença de algumas respostas negativas pode indicar que, embora a maioria esteja aplicando essas práticas, ainda há espaço para ampliar tais abordagens. No contexto da gamificação, por exemplo, a competição e a cooperação são elementos centrais para aumentar o envolvimento dos estudantes.

A escolha entre competição e cooperação, contudo, deve considerar o perfil dos alunos, como destacado por Alves (2014). A autora sugere que, ao se pensar em gamificação, é fundamental considerar o público-alvo e seu comportamento diante de diferentes situações. A competição pode ser mais eficaz com determinados grupos, enquanto a cooperação pode gerar melhores resultados em contextos distintos.

Na sala de aula, a competição e a cooperação podem ser vistas como elementos lúdicos que, quando bem aplicados, estimulam o engajamento dos estudantes. Huizinga (1938, p. 30) ressalta que "jogo e perigo, risco, sorte, temeridade — em todos estes casos trata-se do mesmo campo de ação, em que alguma coisa está 'em jogo'". No ambiente escolar, essas dinâmicas são frequentemente presentes em atividades que desafiam os alunos a superar obstáculos, seja individualmente ou

em grupo, criando um espaço onde as regras são claras, mas o "jogo" está sempre em jogo, incentivando a participação ativa.

O autor também afirma que "o combate e as competições, desde os jogos mais triviais até os torneios mais intensos, eram incluídos juntamente com o jogo propriamente dito, numa única ideia fundamental, a de uma luta com a sorte limitada por certas regras" (p. 30). No contexto educacional, isso se traduz em atividades que não só envolvem disputas, mas também incentivam a colaboração.

Ao serem questionados sobre suas vivências pessoais com a competição, alguns dos professores apontaram se sentirem estimulados ao saberem que podem ser considerados vencedores em alguma atividade, enquanto uma parte menor do grupo afirmou que preferem não estar colocados "em cheque", podendo ou não ganhar.

Figura 34 – Docentes em prática



Fonte: Acervo pessoal.

Essas respostas ilustram diferentes formas de se relacionar com a competição. Huzinga afirma que "a relação entre cultura e jogo torna-se especialmente evidente nas formas mais elevadas dos jogos sociais, onde estes consistem na atividade ordenada de um grupo ou de dois grupos opostos" (p.37), para alguns, o estímulo de ganhar em uma atividade parece servir como uma motivação, um reconhecimento que valida seu esforço e habilidades. Em contraposto, a postura daqueles que preferem

não estar "em cheque" demonstra uma abordagem em que o processo de aprendizagem é mais importante do que o resultado.

Esse instinto ajuda a explicar por que alguns professores preferem valorizar o processo de aprendizagem, mesmo diante da possibilidade de competir. Huizinga aponta que a competição também pode se afirmar como um instinto lúdico, que emerge de uma forma primitiva, mas que se mantém presente nas civilizações mais desenvolvidas, ainda que de forma mais sutil. Isso explica por que alguns professores preferem não estar em cheque e colocam o processo de aprendizagem acima do resultado, valorizando a experiência de forma mais tranquila.

Para o autor, jogamos ou competimos "por alguma coisa", ele enfatiza que a vitória é o principal objetivo, mas que ela vem acompanhada de diferentes formas de celebração e recompensas, como a honra, a estima e, muitas vezes, um prêmio simbólico ou material. Na sala de aula, especialmente em atividades gamificadas, isso se reflete no modo como os alunos se envolvem com o processo competitivo. Quando são introduzidos desafios, metas ou tarefas que oferecem algum tipo de recompensa — seja um prêmio simbólico, como pontos, distintivos ou um troféu, ou mesmo um reconhecimento público — o aluno se sente estimulado a participar com mais empenho, pois a vitória vai além do simples sucesso de cumprir uma tarefa. Tais recompensas incentivam o envolvimento dos alunos ao valorizarem o esforço e as conquistas.

A conexão entre as reflexões de Huizinga e os dados oferecidos pelos professores de arte revela diferentes formas de interação com a competição no ambiente educacional. Para alguns docentes, a competição não se resume ao resultado, mas se estende ao processo de aprendizagem, destacando a importância da experiência vivida pelos alunos. Isso corrobora a ideia de Huizinga de que o instinto lúdico é algo primitivo, mas ainda presente nas civilizações mais desenvolvidas, embora de forma mais sutil.

Os objetivos pedagógicos mencionados pelos professores estão alinhados à ideia de tornar o processo de ensino mais dinâmico e menos monótono, ao mesmo tempo em que buscam aumentar o engajamento e o interesse dos alunos pelas artes. Todavia, é essencial que a gamificação não se limite ao entretenimento, mas contribua efetivamente para a construção do conhecimento.

O jogo, por si só, não garante aprendizagem, ele deve ser um meio para estimular a experimentação e a expressão. Caso contrário, corre-se o risco de reforçar

uma lógica comportamentalista que privilegia a obtenção de recompensas, em detrimento de uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Quando o jogo deixa de cumprir seu papel cultural e se reduz à busca por respostas corretas, o processo educativo perde profundidade. A dinâmica da gamificação, nesse cenário, transforma-se em uma corrida por acertos imediatos, em detrimento da reflexão crítica e da compreensão mais ampla dos conteúdos trabalhados. Essa lógica pode esvaziar o potencial formativo da prática artística, convertendo a aprendizagem em uma disputa superficial. Em vez de estimular a criação, a expressão e o pensamento autônomo, a gamificação mal aplicada pode restringir o ensino das artes a uma sequência de tarefas mecânicas, onde a conexão com o conteúdo e a construção de conhecimento ficam em segundo plano.

Ademais, a utilização da gamificação pelos professores de Artes Visuais, conforme observado na pesquisa, pode ser interpretada à luz das diretrizes legais que regem a educação brasileira. A LDB, em seu artigo 22, aponta que a educação básica deve assegurar uma formação comum indispensável à cidadania e possibilitar o progresso nos estudos e no trabalho.

Quando os professores utilizam a gamificação para tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas, estão, de certo modo, respondendo a esse objetivo, ao promoverem o envolvimento dos alunos em práticas que estimulam sua participação ativa e seu envolvimento com o conhecimento artístico. O uso de desafios, rankings, recompensas e outros elementos lúdicos revela uma tentativa de tornar o ambiente educacional mais próximo do universo cultural dos estudantes, o que está em consonância com o princípio da liberdade de ensinar e aprender, também garantido pela LDB, e com a valorização da cultura, da arte e do conhecimento como direitos.

A BNCC, por sua vez, reforça a importância de uma abordagem da arte que envolva sensibilidade, intuição, ludicidade e criatividade. A gamificação, nesse sentido, quando bem estruturada, pode representar uma estratégia para materializar essas dimensões, especialmente ao integrar os alunos em atividades interativas, cooperativas e esteticamente envolventes.

Contudo, a própria BNCC também alerta para a necessidade de se promover um ensino que favoreça a autonomia, o pensamento crítico e a reflexão sobre a diversidade cultural. Quando a gamificação é reduzida a um sistema de estímulo-resposta, centrado apenas em recompensas e respostas corretas, corre-se o risco de esvaziar o potencial crítico e poético das experiências com a arte.

Além disso, a Competência Geral 5 da BNCC, que trata do uso crítico e ético das tecnologias digitais, está diretamente ligada às práticas observadas. O uso de plataformas como Kahoot e jogos digitais demonstra uma tentativa de integrar tais tecnologias ao processo de aprendizagem, mas, conforme apontado nos relatos, nem sempre isso ocorre de maneira crítica ou reflexiva. Muitas vezes, a gamificação digital é utilizada apenas como reforço de conteúdos já trabalhados, não como ferramenta para construção autônoma do conhecimento.

No contexto do Currículo em Movimento do Distrito Federal, a ênfase na pluralidade, na valorização das trajetórias pessoais dos estudantes e no uso das tecnologias digitais como mediação pedagógica também ressoa nas práticas observadas. Os professores demonstram preocupação em conectar os conteúdos às realidades dos alunos, utilizando narrativas, jogos e recursos audiovisuais para criar experiências mais significativas. Esse alinhamento está presente quando os docentes adaptam materiais, exploram múltiplas mídias e promovem interações que ampliam o repertório cultural e artístico dos estudantes.

No entanto, como ressaltado nas entrevistas, essas práticas ainda enfrentam desafios concretos: desde a precariedade da infraestrutura tecnológica até o pouco tempo disponível para planejamento de propostas mais contextualizadas. Essa realidade evidencia a crítica levantada por Luiz Carlos de Freitas (2018), no sentido de que a padronização curricular, quando desvinculada das condições reais de ensino, limita a autonomia docente e reforça uma lógica tecnicista que empobrece o processo educativo.

A tentativa de adaptar a gamificação às necessidades e interesses dos estudantes encontra respaldo nas diretrizes legais, mas esbarra nas limitações estruturais e na pressão por resultados mensuráveis, apontadas por Freitas como características de uma reforma educacional com viés empresarial.

Portanto, ainda que a gamificação possa ser compatível com os princípios da LDB, da BNCC e do Currículo em Movimento, como a valorização da ludicidade, da diversidade cultural e da mediação tecnológica, sua aplicação efetiva depende de intencionalidade pedagógica, formação docente continuada e valorização da autonomia do professor. Do contrário, corre-se o risco de reproduzir uma prática desarticulada, que não contribui para a formação dos estudantes prevista nas bases legais da educação brasileira.

4.2 Como os professores selecionam materiais para gamificação

A análise dos dados revelou que os professores consideram diversos fatores ao escolher materiais didáticos e metodológicos para suas aulas de Arte. Entre os aspectos mais citados, destacam-se a acessibilidade da linguagem, a aplicabilidade em sala de aula e a adequação ao perfil dos alunos. Muitos ressaltam a importância da qualidade dos materiais e da presença de imagens para facilitar a compreensão dos conteúdos. A valorização do aspecto visual é reiterada, reforçando a importância da imagem no processo de aprendizado.

Essa valorização da imagem dialoga com a forma como a linguagem poética opera, segundo Huizinga, “O que a linguagem poética faz é essencialmente jogar com as palavras. Ordena-as de maneira harmoniosa, e injeta mistério em cada uma delas, de modo tal que cada imagem passa a encerrar a solução de um enigma” (p. 98). A poesia se diferencia da linguagem cotidiana por preservar e valorizar seu caráter imagético. Enquanto as palavras no uso comum tendem a perder sua força simbólica e se desgastar, na poesia, elas mantêm sua capacidade de unir ideia e coisa por meio da imagem. A linguagem poética expressa significados, permitindo que a imaginação supere as limitações dos conceitos presos às palavras.

A relação entre estética e experiência imersiva, como discutida por Schell (2011), é um aspecto a ser considerado na escolha dos materiais didáticos. O autor destaca que a estética envolve não apenas a aparência, mas também as sensações que contribuem para a imersão do público (p. 42). No ensino de Arte, a seleção de recursos visuais não deve apenas ilustrar conteúdos, mas amplificar a experiência estética dos alunos.

Schell (2011) também aponta a importância da estética como um aspecto integral da experiência do usuário. Ele afirma: “um bom trabalho artístico pode fazer coisas maravilhosas para um jogo” e que “o prazer estético não é pouca coisa” (p. 345). Como em um jogo bem projetado, onde a estética contribui para a imersão do jogador, os materiais didáticos de Arte devem ser pensados de forma a reforçar o aprendizado, criando uma experiência que seja tanto visualmente atraente quanto intelectualmente estimulante.

Na relação entre imagem e conceito, Schell (2011) observa que “uma imagem que representa bem uma boa ideia a torna fascinante de um modo ao qual poucas pessoas conseguem resistir” (p. 350). Essa combinação entre ideia e representação

visual é parte importante para criar materiais didáticos que se conectem aos alunos. Assim como no design de jogos, onde a arte e a mecânica se desenvolvem juntas para criar uma experiência coesa, nos materiais didáticos de Arte, uma boa imagem pode reforçar a compreensão do conteúdo e torná-lo mais acessível.

A maior parte dos professores mencionou que busca materiais que possibilitem abordagens dinâmicas. Fadel define a dinâmica como a interação entre o jogador e as mecânicas do jogo, o que se alinha à análise de Alves (2014), que aponta que o tripé da gamificação é composto por mecânica, dinâmica e estética. Nesse sentido, os professores ressaltaram que gostam de atividades que incentivem a participação do aluno, evitando aulas exclusivamente expositivas.

Segundo Alves (2014, p. 67), a dinâmica não corresponde às regras, mas a estrutura por trás do jogo. Entre os principais componentes da dinâmica, destacam-se as constrições, que estimulam o pensamento estratégico. A narrativa, por sua vez, é responsável por criar um sentido de continuidade no sistema gamificado, ajudando os jogadores a se conectarem com o contexto. A progressão garante que os jogadores sintam que estão avançando e que o esforço vale a pena, enquanto o relacionamento social entre jogadores, seja em colaboração ou competição, também é importante para o desenvolvimento da dinâmica.

Alves (2014, p. 170) aponta que a criação de uma solução de aprendizagem gamificada exige mais que adicionar elementos como pontos e ranking. É necessário um sistema estruturado, com uma checagem entre as dinâmicas criadas e os objetivos pedagógicos. Dessa forma, não basta adicionar componentes de forma superficial; é preciso garantir que eles estejam alinhados com as estruturas motivacionais do ambiente de aprendizagem.

Um dos entrevistados afirmou que prioriza conteúdos que tenham utilidade nas avaliações externas, destacando que a seleção do material está diretamente relacionada à relevância do conteúdo para os alunos. Outro docente enfatizou que a escolha deve partir dos objetivos pedagógicos, considerando a individualidade de cada turma.

Os professores relataram que, se tivessem mais tempo, optariam por selecionar atividades mais específicas para cada turma, pois reconhecem que cada grupo responde de maneira distinta aos estímulos. Alguns docentes observam que, em algumas turmas, atividades gamificadas funcionam de uma forma, enquanto em outras, o resultado é diferente. Portanto, devido à falta de tempo, acabam optando por

escolhas que demandem menos esforço e gerem menos problemas. Dessa forma, a seleção do material acaba sendo influenciada pela necessidade de minimizar o trabalho e garantir a eficácia.

Alguns professores apontaram que materiais gamificados devem estimular a criatividade. A diversidade de temas e a contextualização também foram mencionadas como critérios essenciais, assim como a interdisciplinaridade e a adequação pedagógica. Um dos entrevistados destacou que, além da clareza e objetividade da linguagem, os materiais precisam ser envolventes.

As reflexões de Alves (2014) acerca da dinâmica nos sistemas gamificados reforçam a necessidade de um planejamento pedagógico que vá além da inserção de elementos lúdicos. Quando a autora afirma que a dinâmica envolve estruturas como narrativa, progressão e relações sociais, aponta para a complexidade da gamificação como estratégia educativa.

Esse entendimento dialoga com Dewey (2010), ao considerar que a aprendizagem significativa se constrói a partir da interação entre sujeito e contexto, em experiências contínuas e articuladas. Do mesmo modo, Moran (2017) ressalta que o uso de metodologias ativas, como a gamificação, exige coerência entre objetivos, estratégias e avaliação.

A prática relatada por alguns professores, ao priorizar critérios como economia de tempo ou foco exclusivo em avaliações externas, revela uma tensão entre as exigências institucionais e a proposta de uma educação mais envolvente. Dessa forma, a escolha de atividades padronizadas, ainda que funcionais, pode comprometer a construção de experiências educativas mais profundas, sobretudo quando se desconsidera a diversidade dos grupos e suas respostas às dinâmicas propostas.

Essa tensão entre intenção pedagógica e limitações práticas se reflete também nas escolhas concretas de materiais didáticos. Durante a pesquisa, alguns professores compartilharam recursos que já utilizaram em sala de aula, os quais podem ser relevantes para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas no ensino da Arte.

Figura 35 – Print do site Mural de Jogos de História da Arte

Padlet

História da Cultura e das Artes Faro • 15d

Mural de Jogos de História da Arte

Aprender através do jogo e de experiências gamificadoras

Introdução

História da Cultura e das A... há 4 anos

O que é? Para que serve?

Vários jogos sobre História da Arte dispostos cronologicamente e de acordo com um código de cores:

- Verde - Arquitetura
- Vermelho - Pintura
- Azul - Escultura
- Laranja - Cerâmica, entre outras que possam surgir.
- Roxo - Quando envolver vários tipos de arte.
- Agora é tempo de relaxares.
- Clica no jogo que quiseres e

Ficha Técnica

História da Cultura e das A... há um ano

Ficha Técnica

CC BY

Nome do REA: Mural de Jogos de História da Arte

Língua: Português

Descrição do conteúdo: espaço que congrega uma diversidade de jogos criados em diversas plataformas, ligados à História da Arte.

Licença: O Mural de Jogos de História da Arte de Cristina Barcoso está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional.

Na impossibilidade técnica de colocação da Licença em cada jogo.

Grécia Antiga

História da Cultura e das A... há 4 anos

Arquitetura Grega

wordwall.net

Pártenon

Os templos, essas moradas dos deuses, obedeciam a uma planta-tipo. Atreve-te a identificar os vários elementos do Pártenon! Clica na imagem para entrares no jogo.

12 comentários

0 curtidas

Adicionar comentário

Fonte: https://padlet.com/historia_cultura_artes_faro/mural-de-jogos-de-hist-ria-da-arte-gldfxtu69jzn6007

Um dos recursos compartilhados foi o site *Mural de Jogos de História da Arte* (disponível em: https://padlet.com/historia_cultura_artes_faro/mural-de-jogos-de-hist-ria-da-arte-gldfxtu69jzn6007). Este site reúne jogos educativos sobre a História da Arte. Criado por educadores, o site oferece uma plataforma para acessar recursos digitais. Os jogos abordam diferentes temas, permitindo que os alunos explorem obras, movimentos artísticos e biografias de artistas.

O *Mural de Jogos de História da Arte* foi criado por Cristina Barcoso e está licenciado sob uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional. O mural é um espaço em constante construção que reúne uma diversidade de jogos educativos relacionados à História da Arte, criados em plataformas como *Genially*. O conteúdo está disponível em português e pode ser reutilizado, retido, revisado, remixado e redistribuído. O projeto é desenvolvido pelo Agrupamento de Escolas Tomás Cabreira (Faro) e pela Universidade Aberta.

Os materiais estão dispostos cronologicamente e organizados por um código de cores. Cada cor representa uma área específica da arte: verde para Arquitetura, vermelho para Pintura, azul para Escultura, laranja para Cerâmica, entre outras que possam ser adicionadas ao longo do tempo. O roxo é utilizado quando o jogo envolve múltiplas formas de arte.

Figura 36 - Print do site Mural de Jogos de História da Arte (categorias)

The print screen shows a digital mural titled 'Mural de Jogos de História da Arte' with the subtitle 'Aprender através do jogo e de experiências gamificadoras'. The mural is organized into three main sections corresponding to historical periods: Romanesque (purple), Gothic (green), and Renaissance (red). Each section contains a card with a game or activity. The Romanesque card is titled 'Surge uma nova Europa após a queda do Império Romano do Ocidente' and features a 'docs.google.com' link to a Google Form. The Gothic card is titled 'Arquitetura Gótica: em louvor de Deus e dos Seres Humanos' and features a 'wordwall.net' link to a maze game. The Renaissance card is titled 'O Triunfo da Morte - Pieter Bruegel, 1562-1563' and features a 'view.genial.ly' link to a presentation on the painting. Each card includes a timestamp (e.g., 'há 3 anos' for the Romanesque card), a '+ Adicionar comentário' button, and a small profile picture of a user.

Fonte: https://padlet.com/historia_cultura_artes_faro/mural-de-jogos-de-hist-ria-da-arte-gldfxtu69jzn6007

Outra ferramenta mencionada pelos professores foi o conjunto de jogos da Pinacoteca de São Paulo (<https://pinacoteca.org.br/conteudos-digitais/tipo/jogo/>). Os materiais apresentam propostas interativas baseadas em obras do acervo, organizadas de forma acessível. Os docentes destacaram a integração entre imagem, conteúdo, e reconheceram a utilidade desses recursos como apoio à abordagem de temas ligados à História da Arte.

Entretanto, apesar do potencial dos materiais, sua utilização está condicionada ao acesso à internet. É necessário que os alunos possuam celulares com acesso à

internet ou que a escola disponibilize computadores em quantidade suficiente. Na ausência desses recursos, a aplicação dos materiais fica restrita, o que evidencia a distância entre a oferta de ferramentas online e a realidade das escolas públicas.

Um dos docentes adaptou o jogo *Oráculo*, disponível no site, para o meio físico. Reproduziu as cartas e as imprimiu. Em algumas aulas, permite que os alunos escolham uma carta e recebam “visões” sobre ela, pequenas informações sobre o artista e a obra representada.

Ao ser questionado sobre o critério utilizado para a escolha das obras, o professor afirmou que não há relação com o conteúdo estudado. As imagens foram selecionadas de forma aleatória. A atividade é voltada exclusivamente para a descontração, sem a intenção de estabelecer uma relação com o conteúdo. O foco está na interação pontual com as imagens, e não em estabelecer conexões com os objetivos pedagógicos da aula.

Esse tipo de uso ilustra a distância entre o potencial pedagógico dos recursos e sua articulação com experiências de aprendizagem planejadas, muitas escolhas ainda são orientadas por limitações de tempo. A prática com o jogo *Oráculo*, por exemplo, foi aplicada de forma descontextualizada, contrastando com a proposta de Dewey (2010), que defende uma aprendizagem baseada na experiência real do aluno, articulada ao conteúdo.

De modo semelhante, Moran (2017) aponta que as metodologias ativas requerem intencionalidade e integração entre teoria, prática e tecnologia. Ele destaca que a combinação entre jogos, desafios e problemas reais pode favorecer a aprendizagem ativa, colaborativa e no ritmo de cada estudante. Sem essa mediação crítica, os jogos e recursos digitais tendem a ser utilizados de forma pontual, o que limita seu impacto no processo formativo. O desafio permanece: estruturar propostas que integrem linguagem, conteúdo e contexto com coerência pedagógica. Moran destaca que a combinação entre jogos e problemas reais pode favorecer a aprendizagem ativa, colaborativa e no ritmo de cada estudante.

Nesse contexto, os jogos e as estratégias baseadas em linguagem de jogo tornam-se consistentes para envolver estudantes familiarizados com práticas de jogo em seu cotidiano. Sem uma mediação crítica, no entanto, essas atividades se tornam pontuais e desconectadas do processo formativo. Dessa forma, o desafio é estruturar propostas que integrem linguagem, conteúdo e contexto de forma consistente.

4.3 Como os professores avaliam os materiais de gamificação

Os princípios de aprendizagem apresentados por Gee (2003) e sintetizados por Otsuka et al. (2021) ajudam a entender como os professores podem analisar os materiais voltados para a gamificação. Eles abordam aspectos como identidade, customização, fornecimento de informações no momento certo e pensamento sistêmico, elementos que se conectam com formas mais significativas de aprender.

Ao considerar esses princípios, os professores tendem a valorizar materiais que vão além da motivação, favorecendo também a reflexão e a construção do conhecimento. Essa base teórica contribui para compreender os critérios utilizados pelos docentes na escolha dos recursos didáticos.

A maioria dos professores consultados destacam que a gamificação gera motivação e maior participação dos estudantes. Durante as entrevistas, frases como "participação total dos alunos", "motivação e empolgação", e "os alunos demonstraram interesse e concentração" reforçam que a abordagem pode ser um fator positivo para o envolvimento nas aulas. Também há menção a alunos que geralmente são desinteressados e que, nesse contexto, se engajaram mais "sujeitos de personalidades desinteressadas se envolveram com a matéria".

Apesar do impacto positivo, há preocupações sobre acesso à tecnologia, quando a gamificação está atrelada a tecnologia. Os relatos apontam que nem todos os alunos têm acesso a um celular ou internet, o que pode gerar desigualdades, exigindo do professor as devidas adaptações para garantir a participação de todos. Além disso, um dos docentes mencionou que esse tipo de aprendizagem "passa pelo superficial do conhecimento, mas estando na era do WhatsApp e do TikTok pode funcionar", esse comentário revela a ausência de uma perspectiva fundamentada nos princípios de aprendizagem, como o da aprendizagem comprometida e do design (Gee, 2003), sugerindo que a gamificação ainda é vista, por alguns, como ferramenta apenas de engajamento, e não de aprofundamento.

Os professores relataram o uso de diversos materiais, desde atividades mais simples, como cruzadinhas, até estratégias mais elaboradas, como circuitos de atividades e brincadeiras em equipes, que envolvem colaboração e premiação, reiterando que gamificação pode ser aplicada de formas variadas, indo além do uso de tecnologia.

Quanto a motivação dos estudantes, os relatos indicam que estratégias de competição e cooperação aumentam o envolvimento dos alunos, mas a eficácia dessas abordagens varia conforme o contexto. Alguns professores apontam que a adesão dos alunos é alta e que eles demonstram maior interesse quando há desafios. Isso está alinhado com o princípio da frustração prazerosa, que propõe a criação de desafios que atuem no limite da competência dos estudantes.

A cooperação também é mencionada como um fator positivo, especialmente em grupos pequenos, onde há maior possibilidade de trocas, porém, atividades em grupos grandes tendem a ser menos produtivas. A análise dos critérios utilizados pelos professores revela que, ainda que não mencionem explicitamente os princípios teóricos, suas preocupações com aplicabilidade, clareza e conexão com a realidade dos alunos se aproximam de diretrizes como o princípio da identidade e o princípio cultural de Gee (2003).

Os critérios apontados pelos professores revelam uma preocupação com a precisão conceitual, aplicabilidade e conexão dos materiais didáticos com a realidade dos alunos. A maioria das respostas indica que um bom material para o ensino de Arte deve ser correto em termos de informação e atualizado, além de apresentar clareza na linguagem e fluidez na aplicação em sala de aula.

A acessibilidade e a estética também são aspectos considerados relevantes. Materiais com boas ilustrações, plasticidade e um design atraente são mais valorizados, especialmente quando conseguem dialogar com a criatividade do professor e despertar o interesse dos alunos. A abordagem interativa e dinâmica, bem como a possibilidade de uso em atividades práticas, aparece como um fator essencial para garantir a eficácia do material.

Outro ponto recorrente é a contextualização. Os professores destacam a importância de o material estar alinhado com o currículo escolar, os vestibulares e a cultura dos alunos. Há uma valorização da pertinência cultural, com ênfase em conteúdos que dialoguem com questões sociais e possibilitem múltiplas abordagens em sala de aula. Isso mostra uma preocupação em tornar o ensino mais significativo, aproximando-o das vivências dos estudantes.

Esses critérios identificados pelos professores, como precisão conceitual, aplicabilidade, contextualização e apelo estético, podem ser analisados à luz das definições e fundamentos teóricos sobre jogos e aprendizagem. Schell (2011, p. 37) destaca que bons jogos apresentam objetivos claros, regras bem definidas e desafios

que exigem envolvimento ativo dos jogadores. Segundo o autor, “o esforço para alcançar os objetivos é geralmente desafiador, porque envolve algum conflito”, e a estrutura do jogo permite ao jogador entender os limites, manipular variáveis e avaliar seu desempenho em tempo real.

Ao mesmo tempo, Gee (2007) complementa essa perspectiva ao afirmar que os bons jogos mantêm o interesse porque os jogadores “são constantemente desafiados e precisam aprender o tempo todo para alcançar suas metas”. Esses princípios aparecem, mesmo que de forma implícita, nos relatos dos professores, quando valorizam materiais claros, atualizados e contextualizados, capazes de dialogar com a realidade dos alunos e despertar o interesse por meio de interatividade e experimentação.

Além disso, ao considerar que os materiais mais eficazes são aqueles que propõem atividades práticas, exploram diferentes mídias e favorecem a autonomia, os professores se aproximam de conceitos como co-design e customização, nos quais, segundo Gee (2007), “as ações do jogador e suas decisões influenciam diretamente na sua experiência de jogo”.

Há professores que ressaltam a necessidade de avaliar a adaptabilidade do material e sua capacidade de estimular a subjetividade e interação dos alunos. Quando perguntados sobre que tipo de recurso costuma gerar mais engajamento dos alunos, a presença de recursos audiovisuais, aplicativos e ferramentas multimídia é um dos pontos mais mencionados. Professores destacam que slides, vídeos e plataformas digitais, como jogos e aplicativos, capturam a atenção dos alunos, principalmente quando são combinados com elementos visuais e sonoros atrativos.

Dessa forma, a tecnologia não apenas facilita a compreensão dos conteúdos, mas também torna a experiência mais dinâmica, especialmente quando se alinha a formatos que os estudantes já consomem fora da escola, como redes sociais e plataformas de *streaming*. Há uma valorização da interatividade. Recursos que exigem participação ativa, como jogos e atividades práticas, são vistos como mais eficazes na motivação dos alunos. Tais recursos evidenciam a presença de princípios como o multimodal e o de manipulação (Gee, 2003), fundamentais para ampliar a experiência de aprendizagem. Isso indica que o ensino de Arte se beneficia de metodologias que envolvem a experimentação e o uso de diferentes mídias, rompendo com abordagens exclusivamente expositivas.

Outro fator relevante para o engajamento é o uso de desafios como ferramenta pedagógica. Professores mencionam que atividades gamificadas, que incluem recompensas e metas a serem alcançadas, tendem a aumentar o interesse dos alunos. Essa estratégia dialoga com a lógica dos jogos digitais e das redes sociais, em que conquistas e progressões estimulam o envolvimento contínuo. Essa estratégia está diretamente relacionada aos princípios de informação sob demanda e no momento certo, além da inteligência material.

Ademais, a ideia de "boa fofoca da história da arte" mostra que narrativas instigantes e curiosidades sobre artistas e obras também despertam o interesse dos estudantes. Esse tipo de abordagem transforma o conteúdo em algo mais acessível e envolvente, criando um senso de descoberta e tornando o aprendizado mais lúdico. Os professores também ressaltam que o interesse dos alunos aumenta quando os materiais fazem sentido para suas realidades. O uso de imagens do cotidiano e referências à cultura pop tornam o conteúdo mais próximo da realidade dos estudantes.

A reprodução de obras de arte foi citada como uma estratégia que não funcionou. Isso pode estar relacionado a diferentes fatores, como a dificuldade em encontrar sentido nessa atividade dentro da dinâmica de aula. Houve relatos de que trabalhos em grupos maiores nem sempre funcionam bem, provavelmente pela dificuldade de organização, participação desigual ou conflitos entre os integrantes. Isso sugere que o tamanho do grupo pode impactar diretamente o sucesso da atividade, sendo mais eficaz trabalhar com grupos menores, onde há maior envolvimento individual.

A falta de participação dos alunos é apontada como um dos principais fatores que fazem uma atividade não funcionar. Aulas expositivas e documentários foram mencionados como pouco eficazes. Muitos professores mencionaram plataformas digitais como exemplo de recursos que incorporam elementos de jogos. A presença de questionários avaliativos pelo Google Forms também reforça essa ideia. O uso desse recurso para premiar os alunos que se destacaram nas respostas indica um sistema de recompensa, um dos princípios da gamificação.

Foram citados caça-palavras e jogos como Dixit, que são formas tradicionais de jogos aplicadas à educação. O caça-palavras, por exemplo, foi destacado como uma forma prática de memorização de nomes de artistas e movimentos artísticos. Isso demonstra que a gamificação pode estar presente em atividades simples, sem

necessariamente envolver tecnologia ou mecânicas complexas. O Dixit, por sua vez, é um jogo baseado em associações de imagens e narrativas, o que pode ser muito útil no ensino de Artes Visuais. Isso indica que muitas práticas gamificadas já são utilizadas na educação, mas sem que os professores percebam explicitamente que se trata da estratégia.

Os professores entrevistados enfatizaram a motivação e o engajamento proporcionados pela referida dinâmica, mas deixaram em segundo plano a aprendizagem dos alunos. O foco predominante foi na ludicidade, na participação e na dinâmica das atividades, sem uma preocupação evidente com o que de fato os estudantes aprenderam. Não houve uma articulação clara entre o uso do jogo e os princípios de aprendizagem apontados por Gee, que destacam a importância da reflexão, da construção do conhecimento e da aplicabilidade dos conteúdos.

Os relatos sugerem que a gamificação foi utilizada como ferramenta de envolvimento, mas sem um aprofundamento sobre como ela contribui para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Além disso, a ênfase na competição e nas recompensas pode reduzir o processo educativo a um sistema de estímulo-resposta. A lógica dos prêmios e desafios instantâneos, alinhada a modelos mais lúdicos, pode criar a ilusão de aprendizagem sem que haja, de fato, uma assimilação significativa dos conteúdos.

Se o jogo se torna um fim em si mesmo, há o risco de que os estudantes se envolvam pela dinâmica, mas não avancem na compreensão dos conceitos artísticos. A resposta dos professores também levanta questionamentos sobre a forma como a estratégia tem sido aplicada. As atividades descritas enfatizam a diversão, mas há pouca menção a processos que envolvam criação, análise ou reflexão crítica por parte dos alunos.

A ausência de relatos sobre produções autorais ou interpretações dos estudantes sugere que, muitas vezes, a gamificação tem se limitado à repetição de informações em formatos mais atrativos, mas sem promover um engajamento intelectual mais profundo. Isso mostra que os materiais avaliados muitas vezes não incorporam plenamente os princípios como co-design e customização, que favorecem o protagonismo e a autoria dos alunos. Se a intenção for apenas tornar o aprendizado mais agradável, sem garantir que os alunos realmente desenvolvam competências e habilidades no campo das artes, a abordagem perde seu propósito.

Além disso, a ausência de uma vinculação mais clara entre os materiais utilizados e os princípios de aprendizagem apontados por Gee (2003) revela uma lacuna na intencionalidade pedagógica. Princípios como aprendizagem ativa e crítica, identidade projetiva e informação sob demanda exigem mais do que atividades motivadoras: demandam estruturas que possibilitem ao aluno agir, refletir, tomar decisões e construir sentidos próprios a partir das experiências. No entanto, muitos dos relatos mostram que, embora haja uma preocupação com o engajamento, ainda há pouca atenção a aspectos como autoria, desenvolvimento de habilidades específicas e articulação com objetivos de aprendizagem mais complexos.

Outro ponto que merece destaque é que, ao priorizar estratégias voltadas à participação e ao entretenimento, corre-se o risco de tratar o jogo como fim em si mesmo. Isso vai na contramão da ideia de pensamento sistêmico, que pressupõe a compreensão das relações entre os elementos do processo de aprendizagem. Sem uma mediação crítica, os recursos gamificados podem se tornar superficiais, reforçando práticas pouco desafiadoras. A gamificação, nesse caso, deixa de ser uma metodologia transformadora e passa a funcionar como um recurso pontual, desconectado das possibilidades formativas que a mecânica dos jogos pode oferecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS - GAME OVER OU NOVO JOGO?

Ao longo desse percurso investigativo, percebi que, mais do que apenas inserir elementos lúdicos na educação, a gamificação se mostrou um recurso educacional com muito potencial, no entanto, também me deparei com desafios estruturais e metodológicos que precisam ser considerados para a efetiva implementação dessa abordagem.

Durante o processo de análise dos dados e revisão bibliográfica, comprehendi que a gamificação dialoga não apenas com metodologias ativas, mas também com o avanço das TDICs no ensino de Arte. Esse aspecto se revelou particularmente relevante, pois a presença de recursos tecnológicos no contexto escolar estão cada vez mais evidentes, influenciando desde a criação de conteúdos interativos até o desenvolvimento de ferramentas de personalização do ensino.

Os dados coletados mostram que a incorporação de mecânicas de jogos, como desafios, personalização, recompensas e narrativas interativas são elementos que podem ser eficazes na experiência de aprendizado, principalmente quando se busca algo imersivo, a aplicação da gamificação propiciou um ambiente onde o erro não era encarado como punição, mas como parte do processo, incentivando a tentativa e a exploração. Essa observação dialoga com as ideias de Fardo (2013) e Gee (2003), que destacam a capacidade dos jogos de estimular a motivação intrínseca e ampliar o repertório cognitivo dos jogadores.

A partir da perspectiva de Dewey (2010), que defende a aprendizagem ativa como um processo em que o estudante é colocado no centro e tem autonomia para construir significado a partir de suas vivências, percebi que os dados coletados reforçam essa teoria. Quando os estudantes foram desafiados por um sistema de metas e progressão gamificada, eles se envolveram mais profundamente com os conteúdos, desenvolvendo habilidades analíticas e criativas de forma mais fluida.

Ao responder à primeira pergunta de pesquisa, sobre como os professores da rede pública do Distrito Federal utilizam a gamificação no ensino de Artes Visuais, foi possível perceber que, embora muitos docentes associem a gamificação ao aumento da motivação e ao engajamento, poucos a articulam diretamente com objetivos de aprendizagem mais amplos. A prática observada é, em muitos casos, intuitiva, voltada à ludicidade, mas desvinculada de princípios estruturantes como os apresentados por

Gee (2003), que envolvem reflexão crítica, autoria e construção significativa do conhecimento.

Já em relação à segunda pergunta, sobre os critérios utilizados na seleção de materiais gamificados, os professores demonstraram considerar aspectos como clareza, estética, contextualização e aplicabilidade. No entanto, a análise revelou que tais critérios, apesar de válidos, nem sempre são compreendidos à luz dos princípios de aprendizagem. Faltou, por exemplo, uma discussão mais aprofundada sobre a presença de elementos como co-design ou pensamento sistêmico nos materiais analisados.

Quanto à terceira pergunta, sobre como os professores avaliam os materiais de gamificação, os resultados apontam que a avaliação se dá majoritariamente por meio da observação da participação dos alunos e da receptividade à atividade. Houve pouca menção à aprendizagem efetiva ou ao desenvolvimento de competências específicas. Essa limitação sugere que a gamificação, muitas vezes, tem sido utilizada mais como ferramenta de engajamento do que como estratégia de ensino estruturada. A ausência de referências explícitas a princípios como aprendizagem crítica (Gee, 2003) indica que o processo avaliativo ainda carece de critérios mais claros e alinhados com os objetivos pedagógicos.

Apesar dos benefícios em relação a gamificação, encontrei alguns entraves em sua efetiva implementação. Dentro desses desafios é importante mencionar infraestrutura das escolas. Os dados do Censo Escolar de 2023 mostram uma disparidade na distribuição de equipamentos tecnológicos, que são fundamentais para a aplicação de metodologias gamificadas.

Além da infraestrutura, a formação continuada dos professores surgiu como outro ponto de atenção. Ainda que a EAPE tenha promovido iniciativas nesse sentido, percebi que há uma lacuna na capacitação específica para o uso da gamificação no ensino de Artes Visuais.

A estratégia trouxe mudanças significativas na minha prática docente. Ao estruturar atividades baseadas em desafios e ludicidade, precisei repensar constantemente minhas estratégias de ensino, deixando de lado abordagens passivas e adotando um modelo mais dinâmico. Nesse contexto, é necessário refletir sobre a importância de desenvolver um modelo de formação continuada que seja mais coerente com as necessidades da educação contemporânea, que demanda

professores mais preparados para integrar as tecnologias digitais e métodos inovadores no processo de ensino-aprendizagem.

Dewey (2010) argumenta que a mediação do conhecimento deve ocorrer por meio da experiência direta, e essa foi uma das minhas maiores descobertas ao longo da pesquisa. A dinâmica gamificada deslocou meu papel de transmissora de conteúdo para facilitadora do aprendizado, promovendo maior diálogo e colaboração em sala de aula. Essa transformação também me levou a refletir sobre o impacto dessas metodologias na autonomia dos estudantes, que passaram a assumir um papel mais ativo em seu próprio processo de aprendizagem.

Em suma, os resultados desta pesquisa apontam para a necessidade de um olhar mais crítico e sistemático sobre a gamificação no ensino de Artes Visuais. A estratégia não deve ser vista apenas como um recurso motivacional, mas como uma abordagem complexa que, quando bem planejada, pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do pensamento crítico dos estudantes. Para isso, é fundamental fortalecer a formação dos professores, ampliar o acesso às tecnologias e, sobretudo, promover uma cultura pedagógica que valorize o erro, a experimentação e o protagonismo discente.

A gamificação, portanto, não é um fim em si, mas uma possibilidade potente de transformar a experiência de aprender e ensinar Arte, desde que fundamentada em princípios sólidos e alinhada às reais necessidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Ao final desta jornada, comprehendo que ensinar Arte não é apenas apresentar imagens ou contextos históricos, mas permitir que os estudantes, como o eu-lírico da canção Esquadros, “cheguem antes pra sinalizar o estar de cada coisa”. A experiência com a gamificação, tal como o olhar lançado à obra de Frida Kahlo no início da minha trajetória, reacendeu em mim o desejo de ver o mundo com mais cor, com mais jogo, com mais arte. Gamificar, então, é também desenhar com o olhar, reencantar o cotidiano escolar e afirmar que, na Educação, cada cor e cada gesto têm o poder de revelar o “estar de cada coisa” — inclusive o nosso.

BIBLIOTECA DO JOGO: REFERÊNCIAS E FONTES DA PESQUISA

ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo do conceito à prática. São Paulo: DVS Editora, 2014.

ALVES, Marcia Maria; TEIXEIRA, Oscar. Gamificação e objetos de aprendizagem: elementos da gamificação no design de objetos de aprendizagem. In: **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 122–142.

ANJOS, Alexandre Martins dos. **Tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) na educação unidade 1**. Cuiabá: Universidade Aberta do Brasil, 2019.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERTOLETTI, Andréa. **Tecnologias digitais no ensino de arte: perspectivas educacionais na era da conversão digital**. Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis - SC, 2012. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00006d/00006d87.pdf>. Acesso em: 12 out. 2024.

BRAGA, Juliana Cristina. **Objetos de aprendizagem: fundamentos e metodologia de desenvolvimento: volume 1**. Santo André: Editora da UFABC, 2014.

BRASIL. [Diário Oficial da União], Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 nov. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília, DF: Inep, 2023.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Curriculo em Movimento do Novo Ensino Médio**. Homologado pela Portaria nº 507, de 30 de dezembro de 2020, publicada no DODF de 04 de janeiro de 2021. Brasília, 2020.

FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia; et al (Orgs.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

FARDO, Marcelo Luiz. **A gamificação como estratégia pedagógica**: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. 2013.

106 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/457/Dissertacao%20Marcelo%20Luis%20Fardo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 08 ago. 2024.

FERNÁNDEZ, Tatiana; FRAIZ, Laura; GUIMARÃES, Cristiany Fernanda. **Os Objetos de Aprendizagem nos processos de formação docente na educação em artes visuais**. Curitiba: Blanche, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GEE, James Paul. **Bons video games e boa aprendizagem**. Perspectiva, v. 27, n. 1, p. 167–178, 2009.

GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2004. (Education).

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos De Pesquisa**. [s.l.]: Atlas, 2002.

HUIZINGA, Johan. **Homo Iudens**: o jogo como elemento da cultura. [s.l.]: Editora Perspectiva, 2024.

LUCHESI, Bruna Moretti; LARA, Ellys; SANTOS, Marina. **Guia prático de introdução às metodologias ativas de aprendizagem**. Campo Grande, MS: Fundação Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul, 2021.

MORAN, José. **Metodologias ativas e modelos híbridos na educação**. Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017. p. 23-35.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 02-25.

OTSUKA, Joice Lee. **Introdução aos jogos na educação**. São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 2020. (EduTec).

PRIBERAM. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. 2008-2024. Disponível em: https://dicionario.priberam.org/l%C3%BAngua_vignette. Acesso em: 29 dez. 2024.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. [s.l.]: Editora WMF Martins Fontes, 2022.

SANCHES, Murilo Henrique Barbosa. **Jogos digitais, gamificação e autoria de jogos na educação**. São Paulo, SP: Editora Senac São Paulo, 2021.

SILVA, Robson Santos. **Objetos de aprendizagem para educação à distância**. [s.l.]: Novatec Editora, 2022.

THIOLLENT, Michel J. M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo (SP): Cortez, 1986.

WESTBROOK, Robert; ANÍSIO, Teixeira. **John Dewey**. Recife: Editora Massangana, 2010. (Coleção educadores).

APÊNCICE

Turma	Gênero musical preferido	Gêneros de filmes favoritos	Última vez a uma exposição de arte	Cidade de nascimento
312	rap, pop, kpop, r&b, samba	comédia, nacional, ação, suspense	10 de fevereiro de 2024	Acre - Rio Branco
318	Trap	Ação	2 anos	Alegrete-RS
308	Trap	Ficção científica, ação	Dois meses atrás	Amambai - MS
308	Pop	Ficção científica, ação	Não lembro	Apucarana-PR
304	hip-hop brasileiro, pop, indie, trap brasileiro	suspense e ficção científica	passado em uma exposição artística na praia de são p;	Araxá-MG
312	Reggae	suspense, ação, terror, aventura, ficção, ficção científica...etc	Não lembro	Brasília
308	não sei	Ação	Mês passado	Belém - PA
308	Pop	Ficção científica	Não lembro	Belém - PA
301	Pop	Ação, suspense, comédia, terror, misterio, ação, puzzle	ano passado	Belém - PA
312	Pop	Ficção científica	2021	Belo Horizonte
302	rap internacional / mpb / rock	Ação	ano passado, exposição de Van Gogh	Belo Horizonte
301	Rock	Romance e comédia	2023	Belo Horizonte
316	Jazz	romance	Faz 6 anos	Bonito - MG
304	sertanejo	suspense	Em janeiro	Bonito - MG
310	mbp	Ação e suspense	Não lembro	Bonito - MG
304	Pop	Ação e Aventura / ficção científica	2021	Bonito - MG
311	Eletrônica	Ficção Científica	ano passado, exposição de Van Gogh	Bonito - MG
302	Eletrônica	Ação, aventureiro e drama	2023	Bonito - MG
308	Pop	Ação	Faz 6 anos	Bonito - MG
307	Pop	Comédia romântica	Em janeiro	Bonito - MG
313	Pop	comédia	Não lembro	Bonito - MG
304	Sertanejo universitário	Ação	Não lembro	Bonito - MG
302	Pagode	Animação,comédia e esporte	Não lembro	Bonito - MG
304	Pop	Ação e terror	Não lembro	Bonito - MG
305	pop	ficção científica, ação, suspense musicais e romance	Não lembro	Bonito - MG
304	MetaRock	Baseado em fatos reais	Não lembro	Bonito - MG
312	Pop rock	Ficção científica	Faz 2 meses	Bonito - MG
311	Trap, gospel	Ação, comédia	2 meses	Bonito - MG
305	sertanejo	ação, suspense e aventureira	nunca vieste	Bonito - MG
302	Rock	Ação	nunca vieste	Bonito - MG
303	Pop/rock	Romance	Não lembro	Bonito - MG
313	Mpb	Clássicos e atemporais	Não lembro	Bonito - MG
302	Pop/rock	comédia	Não lembro	Bonito - MG
302	Pop/rock	Suspense	Não lembro	Bonito - MG
307	Heavy Metal, Samba, MPB, pop(em frances tbm)	Ação, Aventura	Tem alguns meses (a, talvez uns 5	Bonito - MG
313	Blues	Romance	Ano passado em julho	Bonito - MG
308	pop	romance	semana passada	Bonito - MG
308	Sertanejo	Romance	Recomendo	Bonito - MG
312	Pop	Biografia	Ano passado	Bonito - MG
301	trap	ação	abril de 2023	Bonito - MG
315	Pop	Aventura	Fui no MAC no Rio de Janeiro a 7 anos	Bonito - MG
303	Mpb	Terror	No ensino fundamental	Bonito - MG
316	Não sei	Drama	Não sei	Bonito - MG
306	trap br	terror	2022	Bonito - MG
311	funk	terror	nunca fui	Bonito - MG
305	Trap	Comédia	Nunca fui	Bonito - MG
312	Trap	Ficção científica	2015	Bonito - MG
303	Eletrônico	Filmes de guerra	eus privados, mas abertos eu fui a uma exposição de	Bonito - MG
303	Go spel	Ação, aventura e romance	Ano passado	Bonito - MG
303	Sertanejo	Ação, suspense e ação	Faz 2 anos	Bonito - MG
312	Trap	Terror, Suspense e Romance	Ano passado	Bonito - MG
303	Fórm. Internacionai, Pop, Gospel, acho q todos kkkk	Romance, Dorama, Ação e Aventura	2023	Bonito - MG
312	Mpb	Biografia	2023	Bonito - MG
301	Clássico, Romântica, Profissão, Modernismo	Terror, Horror, Comédia	2023	Bonito - MG
308	Rock	Terror ou suspense	2023	Bonito - MG
312	MPB	Suspense	Não recordo	Bonito - MG
313	Clássica	Ação e aventureira, drama	Não lembro	Bonito - MG
312	Rock Nacional/ Mpb	Ação, terror, ficção científica	Ano retrasado.	Bonito - MG
315	Pop e clássico	Terror, suspense e fantasia	2 meses	Bonito - MG
311	pop	Comédia	2 anos atrás	Bonito - MG
303	Rock	Guerra Mundial	5 anos	Bonito - MG
308	pop	romance e suspense	no inicio do ano fu no museu dos indios de brasilia	Campina Grande, Paraíba
302	hip-hop/rap	ação, romance, drama, comédia e terror	2019	Caxias do Sul
316	Eletrônica	Comédia	2023	Comendador José
304	Pop internacionalfunk	Ação e ficção científica	2023	Cruz Alta
308	Pop	comédia romântica	2023	Cruaíba - RS
313	mpb	Suspense e romance	não começo das férias	Cruaíba - MT
318	Rock e pop	drama e romance	A muito tempo (não me lembro)	Diretoria Federal
305	Pop, mpb e sertanejo.	ação, suspense	dezembro 2023	Dourados
312	Pop	ação	agosto, começo das férias	Dourados
301	pop	Comédia romântica e suspense	Não lembro	Dourados
312	Indie	ação	Não lembro	Dourados
301	Internacional	Terror	No Museu Náutico da Bahia no final do ano passado	Dourados
302	Rap	Histórico	Não lembro	Dourados
315	Tudo (seu sócio)	comédia, romance, drama	ano passado, museu de bsb	Dourados
316	pop	ação, romance, comédia, drama	anos	Dourados
311	pagode e sertanejo	ação, investigação, suspense, romance	mais ou menos há 4 meses	Floripa/SC
305	pop, rock, lofi	Ação e suspense	Nunca vieste	Floripa/SC
311	Pop, mas escuto muitos gêneros diferentes	ação	2019	Floripa/SC
303	Pop	Comédia romântica e suspense	No inicio desse ano	Floripa/SC
303	trap	ação	Não lembro	Floripa/SC
313	Trap/funk	Ado/suspense	2022	Floripa/SC
303	Sertanejo	Ação	Fui ao cinema ao final do ano de 2023	Floripa/SC
304	Amanei nas rap	Documentário, crimes	2 mês atrás	Floripa/SC
313	Rock pop	Terror/Suspense e oscilatório	2019	Foz do Iguaçu-PR
311	Pagode/Samba	Ação/Drama	Há Três Meses	Guarapuava-PR
304	pagode	terror e comédia	3 meses	Guarapuava-PR
305	Pop	Comédia e suspense	dezembro	Sobral
302	pagode	comédia	semana passada	Guarapuava-SP
315	internacional	terror e fantasia	2018	Imperatriz- MA
307	Internacional	Ação, romance e ficção	2022	Jaíba/MA
307	Pop	Ado, suspense e comédia	2023	Jataí/GO
305	Pop, dance	Comédia, aventureiro e animação	2022	Juiz de Fora-MG
315	Trap	Best-seller	2022	Juiz de Fora-MG
301	Trap	Drama	2022, no Rio de Janeiro	Lagoa Vermelha-MG
313	rap	comédia, ficção	2023	Londrina, Paraná
308	rap/rap	comédia e ação	ano passado	Londrina, Paraná
307	rap	Ação/Comédia	2023	Londrina, Paraná
302	Pop	Aventura/Thriller	2020	Line-Sp
313	Pop	terror, investigação, suspense, ação e aventura	começo do ano passado	Londrina, Paraná
301	rock	Ação e aventura	Em 2022, no Rio de Janeiro	Londrina, Paraná
311	Rap	Terror	2023	Londrina, Paraná
303	Pop	Romance, terror, comédia e etc	ano passado	Londrina, Paraná
303	valadão, eletrônica, clássica, lo-fi e etc...	ação, terror, comédia e etc	2023	Londrina, Paraná
313	Eletrônica	Ficção	2022	Londrina, Paraná
313	Samba	Utopia	2022	Londrina, Paraná
303	Rap/rap	teror	2022	Londrina, Paraná
307	Rap	Ação	2010	Marabá-PA
311	Rock	Romance	5 anos atrás	Marabá-PA
308	Música Popular Brasileira (MPB)	Thriller	Ano passado	Minas Gerais - Barraeana
308	pop	Drama, romântico e investigação	A 1 ano atrás, a exposição "Tensão" exposta no CCBB	Natal - RN
302	Não curto música	terror psicológico, suspense, drama	25 de novembro de 2023 no MAC Rio de Janeiro Niterói	Natal - RN
312	rap e pop	Terror	Niterói	Natal - RN
303	mbp	romance	2022	Natal - RN
308	Sertanejo	drama Meu Pé de Larim Lima	nunca fui	Natal - RN
303	pop, rock e a skatle punk	Acção	No ensino fundamental	Natal - RN
313	rap, rap e pop	suspense	2016	Natal - RN
304	rap	animações	ano passado	Natal - RN
313	Trap	Romance	2016	Natal - RN
312	Pop, rock e r&b	Suspense	2016	Natal - RN
316	Sertanejo e pop	teror	ano passado	Natal - RN
303	a maioria em Inglês (pop,rock,metal,vegoid,phonk,bossa nova,etc)	Suspense, mistério (de investigação) e aertura	2016	Natal - RN
313	pop	Romance e comédia	2016	Natal - RN
303	Música dos anos 80-90, Internacional, nacional e música clássica	animações	2016	Natal - RN
305	Mpb	Drama, suspense	2016	Natal - RN
301	Rock	teror	2016	Natal - RN
312	Pop	Ação, comédia etc	2016	Natal - RN
307	Jazz, Horro, rock, mpb	teror e terror	2016	Natal - RN
313	Sertanejo e internacional	Romance	2016	Natal - RN
307	Fórm	drama	2016	Natal - RN
313	rock/pop	teror	2016	Natal - RN
307	Pop	teror	2016	Natal - RN
313	Pop	teror	2016	Natal - RN
307	Jazz, Horro, rock, mpb	Romance	2016	Natal - RN
313	Sertanejo e internacional	teror	2016	Natal - RN
307	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	animações	2016	Natal - RN
307	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	Drama, suspense e terror	2016	Natal - RN
313	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	teror	2016	Natal - RN
307	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	Romance	2016	Natal - RN
313	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	teror	2016	Natal - RN
307	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	Romance	2016	Natal - RN
313	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	teror	2016	Natal - RN
307	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	Romance	2016	Natal - RN
313	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	teror	2016	Natal - RN
307	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	Romance	2016	Natal - RN
313	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	teror	2016	Natal - RN
307	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	Romance	2016	Natal - RN
313	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	teror	2016	Natal - RN
307	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	Romance	2016	Natal - RN
313	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	teror	2016	Natal - RN
307	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	Romance	2016	Natal - RN
313	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	teror	2016	Natal - RN
307	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	Romance	2016	Natal - RN
313	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	teror	2016	Natal - RN
307	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	Romance	2016	Natal - RN
313	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	teror	2016	Natal - RN
307	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	Romance	2016	Natal - RN
313	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	teror	2016	Natal - RN
307	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	Romance	2016	Natal - RN
313	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	teror	2016	Natal - RN
307	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	Romance	2016	Natal - RN
313	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	teror	2016	Natal - RN
307	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	Romance	2016	Natal - RN
313	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	teror	2016	Natal - RN
307	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	Romance	2016	Natal - RN
313	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	teror	2016	Natal - RN
307	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	Romance	2016	Natal - RN
313	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	teror	2016	Natal - RN
307	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	Romance	2016	Natal - RN
313	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	teror	2016	Natal - RN
307	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	Romance	2016	Natal - RN
313	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	teror	2016	Natal - RN
307	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	Romance	2016	Natal - RN
313	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	teror	2016	Natal - RN
307	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	Romance	2016	Natal - RN
313	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	teror	2016	Natal - RN
307	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	Romance	2016	Natal - RN
313	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	teror	2016	Natal - RN
307	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	Romance	2016	Natal - RN
313	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	teror	2016	Natal - RN
307	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	Romance	2016	Natal - RN
313	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	teror	2016	Natal - RN
307	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	Romance	2016	Natal - RN
313	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	teror	2016	Natal - RN
307	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	Romance	2016	Natal - RN
313	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	teror	2016	Natal - RN
307	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	Romance	2016	Natal - RN
313	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	teror	2016	Natal - RN
307	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	Romance	2016	Natal - RN
313	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	teror	2016	Natal - RN
307	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	Romance	2016	Natal - RN
313	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	teror	2016	Natal - RN
307	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	Romance	2016	Natal - RN
313	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	teror	2016	Natal - RN
307	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	Romance	2016	Natal - RN
313	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	teror	2016	Natal - RN
307	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	Romance	2016	Natal - RN
313	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	teror	2016	Natal - RN
307	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	Romance	2016	Natal - RN
313	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb, rock, pop, sertanejo e internacional	teror	2016	Natal - RN
307	Pop, rock, mpb, samba, pagode, rap, funk, trap, sertanejo, jazz, horro, mpb,			

305	Indie	romance	com o clube de artes	Recoife - pe
303	Sertanejo	Terror	Fevereiro de 2022	Recoife - PE
316	pop	romance/ficção	semana passada (foi horrível)	Recoife - PE
311	pop internacional, pop brasileiro e mpb	romance e comédia	em 2022 em paris	Recoife - PE
302	Rock	Cíclica	2022	Reconquista, Santa Fé, Argentina
311	J-pop	terro	dele lembro	Resende
304	Technóclásica	Ficção Científica/Terror psicológico	Nunca	Resende
305	Nenhum	Ação	Dois anos atrás	Rio de Janeiro
307	A grande maioria, pop, rock...	Terror, ação/aventura, documentários, entre outros.	2021	Rio de Janeiro
307	Rock nacional	Suspense	em 2022	Rio de Janeiro
311	rock antigo e pop	fantasia, ação e aventura	Há 4 anos e meio	Rio de Janeiro
315	funk	aventura	nunca	Rio de Janeiro
316	Trap	Ação, aventura e comédia	Em 2022	Rio de Janeiro
301	Rap	Ação/ ficção científica	2023	Rio de Janeiro
308	MPB e pop	Romance	início de 2022	Rio de Janeiro
312	Pop	Romance e suspense	nunca visto	Rio de Janeiro
315	pop?	romance	2019	Rio de Janeiro
313	Pagode, trap e funk	Suspense policial	não	Rio de Janeiro
312	funk	comédia e ação	2 semanas atrás	Rio de Janeiro
304	eletrônico	ação científica e fantasia	ano retrasado	Rio de Janeiro
303	rap/ooo internacionais	ação/comédia/ficção científica	2021	Rio de Janeiro
316	sertanejo, pagode, trap, internacional	Romance, ação, suspense, ficção	2019	Rio de Janeiro
301	Pop	Ação	não lembro	Rio de Janeiro
304	Pop	comédia e terror	8 anos atrás	Rio de Janeiro
316	trap br	Ação	Mês passado	Rio de Janeiro
301	Rap	Ficção Científica	Final do ano passado	Rio de Janeiro
318	Soul e eletrônico	Ação / Música e Aventura	Vou ver Hoy à noite, Vasco x Audax	Rio de Janeiro
301	Pop	Ação	Apenas na infância	Rio de Janeiro
304	Gospel	Ação	Semana passa	Rio de Janeiro
303	Funk	Ação	Janeiro 2024	Rio de Janeiro
301	Não tenho um específico, ouço todos	Comédia e sci fi	ue eu nem lembro quando é que eu já teria sido no CCBB n	Rio de Janeiro
302	Rock dnb dark synth	Eu ficari entre Romance, Suspense e Drama	cerca de 6 anos atrás	Rio de Janeiro
315	Os meus favoritos são Pop e rock mas meu gosto é bem eclético	Drama, suspense psicológico	Faz 1 ano mais ou menos	Rio de Janeiro
312	Pop	Ação/ ficção científica	em 2021	Rio de Janeiro
311	Rock? (não sei direito)	Ação/ ficção científica, misteriosa	não lembro	Rio de Janeiro
305	pop internacional	comédia romântica, misteriosa, ação	em janeiro	rio de Janeiro
311	Hip Hop, Pop	Ficção Científica	Museu do Amanhã janeiro de 2024	Rio de Janeiro
305	pop	comédia	january 2024	Rio de Janeiro
303	não ouço musica	qualquer um	Muito tempo	Rio de Janeiro
307	trap	terror	Ano passado	Rio de Janeiro
312	trap	trap, rap, hip hop	Nunca	Rio de Janeiro
316	trap/eletrônico	ação	Foi na ultima exibição do clube de artes	Rio de Janeiro (Pavuna)
303	Eletrônica	Suspense/Terror	2019	Rio de Janeiro
302	Pop	Romance	Anos atrás	Rio de Janeiro
301	Playboy Carti.	Terror	5 anos	Rondonópolis MT
302	Rock country	Comédia e ação (embora eu não assista muito filme)	2 anos	Salvador
313	Pagode	Ação	Nunca	Salvador
303	Pagode/poesia/alguns filmes	Ação/terror	2023	Salvador
303	Pop	Ação/terror	Ano passado	Salvador - BA
302	speedcore/weirdcore/eletrônico/midwest emo	Ação, comédia, ficção científica, diferenciado	4 de Janeiro	Salvador, BA
307	Não sei muito bem	Comédia romântica ou casos criminais	2022	Santa Rita/ RS
311	pop	comédia, ação, romance	Nunca visto	Santana do Livramento
304	Trap	Ação, comédia	ano passado	Santarem - Pará
313	Gospel	Ação e suspense	Faz um tempo	Santarem - Pará
307	Trap	Terror e suspense	Em Janeiro desse ano	Santiago - RS
308	Rock	Ação, Suspense, Drama, Ficção Científica	Ano retrasado	Santiago (Ribeirão do Sul)
307	sentimento, funk	suspense, terror e ação	Não lembro	São Bento do Sul
308	Moç	Suspense psicológico	não lembro	São Bento do Sul
311	Pop e Musicais	Ação	não lembro	São Gabriel da Cachoeira
305	Acústico	Todos.	6 meses	São Gabriel da Cachoeira - AM
307	Todos.	comédia romântica e aventura	outubro de 2023	São Gonçalo
308	música cristã contemporânea	Ação	2018	São Gonçalo
313	Rock/Rap	Ficção científica, Ação	não sei	São Paulo
302	Metal	Ação e aventura	1	Sulacap, RJ
313	loop	Ação	Final de 2023	Taubaté
301	3 gosto de varios, mas meus preferidos são os raps geeks e phunk:	Ação/aventura	ano passado	Teresina - PI
308	Pop	Ação/terror	Agosto do ano passado	teresina-pi
304	indie	terror	não lembro	Três corações-MG
301	Eletrônica	Ação	2022	Três Lagoas
311	MPB	terro	meio do ano passado	Trincheira de Pernambuco
311	rap	Ação	ano passado	São borja (no grande do s.)
304	R&B	ação, suspense,	Não lembro	São borja no RS
305	Trap	ação e ficção científica	Não lembro	São Gabriel da Cachoeira
301	funk	Suspense, Romance e Terror	há muito tempo	São Gabriel da Cachoeira - AM
315	Tenho n	comédia romântica	A muitos anos atrás	São Gonçalo
302	Pop Y2k	N tenho	Nunca vi	São Paulo
315	Sertanejo	Ação/drama	6 meses	Sulacap, RJ
302	Qualquer gênero que a música seja boa	Comédia e romance	outubro de 2023	Taubaté
318	funk	Filme de guerra	2018	Teresina - PI
303	Ambiental music	terro	2021	Teresina PI
303	Rock	Terror, Ficção científica	meio do ano passado	Três corações-MG
311	MPB	Romance, comédia	Mês passado/mesmo de Brasília	Três Lagoas
312	Trap/funk	aventura, romance, drama	ano passado	Trincheira de Pernambuco
302	Trilhas sonoras de jogos e músicas de séries e animes	ação, comédia e guerra	Não lembro	União, vitória
304	J pop	Ação e comédia	3 anos atrás	Vila velha, Espírito santo
301	Eletrônica	Suspense	2017, 01/24	Porto Alegre - RS
308	Pop internacional	Ação, terror, suspense	Em 2017, CCBB	Cascavel (PR)
301	Go soell	Terror psicológico e romance	1 a 2 anos	Brasília
310	Internacional	Ação	Ago passado	Brasília
310	Gosto de todos menos sertanejo ou estilos que se assemelham	Ficção científica e Fantasia	Janeiro	Rio de Janeiro
310	Pop	Terror e comédia	2022	Campos dos Goytacazes-RJ
310	Sou eclética	Comédia e romance	meio do ano desse ano	Aracaju-SE
310	o exatamente um gênero prefiro, mas tenho apego em POP int	Suspense, romance, ação	Não sei	Brasília
314	J-Rock	Romances	2022	Belo Horizonte
309	Rock/Metal	Fantasia/aventura/ficção científica	3 anos atrás	Brasília
309	Koop	Comédia, ação, ficção	2017/2018	Brasília
309	Rap/Trap	Romance	Em 2017, CCBB	Brasília, DF
309	trap	Ação e comédia	1 a 2 anos	Belo Horizonte
306	MPB	comédia romântica e suspense	Ago passado	Rio de Janeiro
306	Rock	Drama, terror, suspense e ação	2022	Campos dos Goytacazes-RJ
314	Música antiga	Suspense	Em janeiro desse ano	Rio de Janeiro
310	Pop	Romance e comédia	2022	Rio de Janeiro
310	POP	romance/drama	Com 2022	Rio de Janeiro
306	gospel/mpb	Comédia, romance e suspense	Nas férias, em dezembro	Três Corações-MG
306	MPB	Ação e animação (não vejo muito filme)	De dezembro de 2023	Rio de Janeiro
309	Koop (mas sim, eu tomo banho)	Fantasia	Não lembro, creio que nunca fui ainda	Anquidauna MT do sul
306	Rock clássico	Fantasia, romance e ação	Foi no penúltimo dia de carnaval, do no CCBB	Brasília (sim, sou básico)
306	Varia muito... mas principalmente koop	Qualquer tipo de fantasia que seja bom	Agora passado	Caucaia, Ceará
306	Quando um coitado que seja bom	Suspense e ação	Fim de 2022	Cruzeta, S. L. Areia
306	MPB	Romance e suspense	Novembro de 2023	Rio de Janeiro
314	Pop	Romance/vônia adolescente	Em 2023	Brasília
309	MPB	Ficção científica	Nem me lembro	Recoife-PE
308	Lofi for life	Romance, Ficção científica	Nunca fui em uma	Cubá
308	Pop	Comédia, Drama, Suspense, Animação	Em 2018	Natal - RN
314	Rock, MPB, Rap	Horror/adorar/assassina	Muito tempo e nem lembro	Porto Alegre - RS
306	Nenhum	Suspense	Quando era criança	Brasília
306	Nenhum/eletrônico	comédia	2022	Palmas/Tocantins
308	Trap	Ação/suspense	janero de 2024	Rio de Janeiro
314	opera	romance	2023	Goiânia
311	Soft Rock	romance, suspense, drama, comédia	Não lembro	São Gonçalo; RJ
314	Pop internacional	Bibliografias, Guerras, aventura, ação e romance natalino.	Setembro de 2023	Baía Vista, RR
309	Pop viral, latim, clássico e gospel.	Comédia e Drama	Há muito muito muito tempo.	Dourados - MS.
305	Pop	rom-coms, romans-of-aže		Belém, PA
314	sou eclética	Ficção Científica e Históricos/Documentários.		
309	RAP:			

ANEXOS

Perguntas da entrevista

1. Você já utilizou alguma estratégia em sala que envolvesse desafios, recompensas, rankings ou outros elementos comuns a jogos?
 - 1.1 Se sim, qual estratégia?
 - 1.2 Como foi essa experiência?
2. Em sua prática docente, como você busca tornar as aulas mais dinâmicas?
3. Já explorou atividades que estimulam a competição ou a cooperação entre os alunos?
 - 3.1 Se sim, essas estratégias funcionaram? O que você achou da resposta dos alunos a utilização desse tipo de estratégia?
4. O que você sabe sobre gamificação?
5. Você percebe que os alunos respondem melhor a certas dinâmicas ou desafios em aula?
 - 5.1 Se sim, pode me relatar alguma situação que tenha ocorrido em uma aula sua que te leve a achar isso?
6. O que você considera essencial ao escolher materiais didáticos e metodológicos para suas aulas de Arte?
5. Quais critérios você utiliza para avaliar se um material pode ser eficiente para o ensino de Arte?

6. Em sua experiência, que tipo de recurso costuma gerar mais engajamento dos alunos?
 - 6.1 E tem alguma coisa que você tenha tentado e que não funcionou, na sua avaliação?
7. Você já encontrou materiais que traziam propostas semelhantes à gamificação, mesmo sem usarem esse nome?
 - 7.1 Se sim, quais? E o que achou dessas propostas?
8. Você acredita que os materiais que costuma utilizar já incorporam algum tipo de mecânica de jogo, ainda que de forma indireta? Se sim, de que maneira?

Transcrição das entrevistas

Participante 1:

1. **Você já utilizou alguma estratégia em sala que envolvesse desafios, recompensas, rankings ou outros elementos comuns a jogos?** Sim
 - 1.1 **Se sim, qual estratégia?** Kahoot, passa ou repassa, stop.
 - 1.2 **Como foi essa experiência?** Muito bom. Participação total dos alunos.
2. **Em sua prática docente, como você busca tornar as aulas mais dinâmicas?** Aulas lúdicas, uso de tecnologia e alunos protagonista.
3. **Já explorou atividades que estimulam a competição ou a cooperação entre os alunos?** Sim
 - 3.1 **Se sim, essas estratégias funcionaram?** O que você achou da resposta dos alunos a utilização desse tipo de estratégia? Totalmente! A participação no processo é maior e o entusiasmo também!
4. **O que você sabe sobre gamificação?** Pouco ou quase nada. Algo voltado para videogames.

5. Você percebe que os alunos respondem melhor a certas dinâmicas ou desafios em aula? Sim

5.1 Se sim, pode me relatar alguma situação que tenha ocorrido em uma aula sua que te leve a achar isso? O processo em q os alunos têm que produzir alguma coisa é muito mais rico que uma aula tradicional.

6. O que você considera essencial ao escolher materiais didáticos e metodológicos para suas aulas de Arte? Imagens.

7. Quais critérios você utiliza para avaliar se um material pode ser eficiente para o ensino de Arte? Se as informações estão corretas.

8. Em sua experiência, que tipo de recurso costuma gerar mais engajamento dos alunos? Quando o material é interativo e o conteúdo é explicado de forma inovadora.

8.1 E tem alguma coisa que você tenha tentado e que não funcionou, na sua avaliação? A reprodução de obras de arte.

9. Você já encontrou materiais que traziam propostas semelhantes à gamificação, mesmo sem usarem esse nome? Sim

9.1 Se sim, quais? E o que achou dessas propostas? Não lembro.

10. Você acredita que os materiais que costuma utilizar já incorporam algum tipo de mecânica de jogo, ainda que de forma indireta? Se sim, de que maneira? Acredito que os slides feitos no Prezi. Ou o Kahoot

Participante 2:

1. Você já utilizou alguma estratégia em sala que envolvesse desafios, recompensas, rankings ou outros elementos comuns a jogos? Sim

1.1 Se sim, qual estratégia? O jogo kahoot.

1.2 Como foi essa experiência? Foi uma experiência positiva, mas deve-se considerar que nem todos os alunos têm acesso a um celular.

2. Em sua prática docente, como você busca tornar as aulas mais dinâmicas? Na medida do possível, sim.

3. Já explorou atividades que estimulam a competição ou a cooperação entre os alunos? Sim

3.1 Se sim, essas estratégias funcionaram? O que você achou da resposta dos alunos a utilização desse tipo de estratégia? Funcionaram em partes. A resposta é positiva, eles se animam bastante, porém o tempo disponível para esse tipo de atividade é curto.

4. O que você sabe sobre gamificação? É o processo de transformar as atividades em competição.

5. Você percebe que os alunos respondem melhor a certas dinâmicas ou desafios em aula? Sim

5.1 Se sim, pode me relatar alguma situação que tenha ocorrido em uma aula sua que te leve a achar isso? Eles se engajam mais nesse tipo de atividade

6. O que você considera essencial ao escolher materiais didáticos e metodológicos para suas aulas de Arte? Eu considero essencial que tenha uma linguagem acessível.

7. Quais critérios você utiliza para avaliar se um material pode ser eficiente para o ensino de Arte? Qualidade do material, acessibilidade e clareza

8. Em sua experiência, que tipo de recurso costuma gerar mais engajamento dos alunos? Desafios

8.1 E tem alguma coisa que você tenha tentado e que não funcionou, na sua avaliação? Todas as minhas experiências foram positivas

9. Você já encontrou materiais que traziam propostas semelhantes à gamificação, mesmo sem usarem esse nome? Não

9.1 Se sim, quais? E o que achou dessas propostas?

10. Você acredita que os materiais que costuma utilizar já incorporam algum tipo de mecânica de jogo, ainda que de forma indireta? Se sim, de que maneira? Infelizmente não

Participante 3:

1. Você já utilizou alguma estratégia em sala que envolvesse desafios, recompensas, rankings ou outros elementos comuns a jogos? Sim

1.1 Se sim, qual estratégia? Jogos de perguntas e respostas, quizzes

1.2 Como foi essa experiência? Os alunos gostam. Eu acho uma aprendizagem que passa pelo superficial do conhecimento, mas estando na era do wpp e do TiKTok pode funcionar.

2. Em sua prática docente, como você busca tornar as aulas mais dinâmicas? Dando aulas com timing para as piadas e conexões com o cotidiano deles. Fazendo um esforço considerável para saber o nome de todos e perceber características específicas deles... pra trazê-los pra mim.

3. Já explorou atividades que estimulam a competição ou a cooperação entre os alunos? Sim

3.1 Se sim, essas estratégias funcionaram? O que você achou da resposta dos alunos a utilização desse tipo de estratégia? Ficam muito dispostos e ligados é da natureza humana gostar de um desafio.

4. O que você sabe sobre gamificação? Muito pouco.

5. Você percebe que os alunos respondem melhor a certas dinâmicas ou desafios em aula? Sim

5.1 Se sim, pode me relatar alguma situação que tenha ocorrido em uma aula sua que te leve a achar isso? Se coloco ferramentas ou aplicativos q são do cotidiano deles eles despertam mais interesse em participar da aula.

6. O que você considera essencial ao escolher materiais didáticos e metodológicos para suas aulas de Arte? Eu confesso que o importante é saber selecionar aquilo que me encanta e aquilo que tem presteza pra eles nos exames externos. Conteúdo é fundamental.

7. Quais critérios você utiliza para avaliar se um material pode ser eficiente para o ensino de Arte? Precisão conceitual e estética que preste.

8. Em sua experiência, que tipo de recurso costuma gerar mais engajamento dos alunos? Aplicativos que estejam na moda e uma boa fofoca da história da arte.

8.1 E tem alguma coisa que você tenha tentado e que não funcionou, na sua avaliação? Tantas, nem sei exatamente o quê.

9. Você já encontrou materiais que traziam propostas semelhantes à gamificação, mesmo sem usarem esse nome? Sim

9.1 Se sim, quais? E o que achou dessas propostas? Inteligentes. Existem jogos como Dixie que funcionam muito bem.

10. Você acredita que os materiais que costuma utilizar já incorporam algum tipo de mecânica de jogo, ainda que de forma indireta? Se sim, de que maneira? As estratégias utilizadas usam os mecanismos dos jogos e dinâmicas.

Participante 4

1. Você já utilizou alguma estratégia em sala que envolvesse desafios, recompensas, rankings ou outros elementos comuns a jogos? Sim.

1.1 Se sim, qual estratégia? Jogos.

1.2 Como foi essa experiência? Positiva

2. Em sua prática docente, como você busca tornar as aulas mais dinâmicas? Com jogos, principalmente para revisão de conteúdos.

3. Já explorou atividades que estimulam a competição ou a cooperação entre os alunos? Sim

3.1 Se sim, essas estratégias funcionaram? O que você achou da resposta dos alunos a utilização desse tipo de estratégia? Grupos pequenos costumam funcionar bem, para qualquer tipo de cooperação e crescimento. Todavia, grupos grandes não funcionam bem.

4. O que você sabe sobre gamificação? Utilizar jogos para motivar a aprendizagem dos estudantes.

5. Você percebe que os alunos respondem melhor a certas dinâmicas ou desafios em aula? Sim

5.1 Se sim, pode me relatar alguma situação que tenha ocorrido em uma aula sua que te leve a achar isso? Já utilizei diferentes tipos de jogos, inclusive com recompensas. Seja em plataformas digitais ou criados pelos próprios estudantes, eles se sentem desafiados e motivados.

6. O que você considera essencial ao escolher materiais didáticos e metodológicos para suas aulas de Arte? Qualidade, adequação à idade, diferentes níveis de dificuldade.

7. Quais critérios você utiliza para avaliar se um material pode ser eficiente para o ensino de Arte? Se tem trabalho contextualizado e voltado aos vestibulares também.

8. Em sua experiência, que tipo de recurso costuma gerar mais engajamento dos alunos? Desafios e recompensas.

8.1 E tem alguma coisa que você tenha tentado e que não funcionou, na sua avaliação? Apenas trabalhos com grupos maiores.

9. Você já encontrou materiais que traziam propostas semelhantes à gamificação, mesmo sem usarem esse nome? Sim.

9.1 Se sim, quais? E o que achou dessas propostas? Muito atraentes.

10. Você acredita que os materiais que costuma utilizar já incorporam algum tipo de mecânica de jogo, ainda que de forma indireta? Se sim, de que maneira? Não.

Participante 5

1. Você já utilizou alguma estratégia em sala que envolvesse desafios, recompensas, rankings ou outros elementos comuns a jogos? Sim

1.1 Se sim, qual estratégia? Kahoot, wordwall

1.2 Como foi essa experiência? Muito positiva. Os alunos se sentiram motivados e bastante empolgados com a proposta.

2. Em sua prática docente, como você busca tornar as aulas mais dinâmicas? Utilizando ferramentas digitais que permitam trabalhar de maneira mais lúdica e interativa, tais como, uso de slides, vídeos Curtos, joguinhos, entre outros.

3. Já explorou atividades que estimulam a competição ou a cooperação entre os alunos? Sim

3.1 Se sim, essas estratégias funcionaram? O que você achou da resposta dos alunos a utilização desse tipo de estratégia? Funcionaram muito bem, pois os alunos aprenderam os conteúdos transmitidos de maneira mais rápida e demonstraram mais interesse em participar das atividades por serem mais interativas e estimulantes.

4. O que você sabe sobre gamificação? Para mim é o uso de ferramentas tecnológicas com o intuito de ensinar algo de maneira mais dinâmica através de competições e recompensas, seja de forma individual ou em grupo.

5. Você percebe que os alunos respondem melhor a certas dinâmicas ou desafios em aula? Sim

5.1 Se sim, pode me relatar alguma situação que tenha ocorrido em uma aula sua que te leve a achar isso? Por exemplo: em aulas que preciso transmitir determinados "conceitos", sinto que após a aula expositiva o uso de algum quiz ou outra atividade de perguntas e respostas com ranking de pontuação motiva muito os alunos a

prestarem atenção durante as explicações, pois a maioria tem interesse em ocupar o pódio da 'competição' relacionada ao conteúdo abordado.

6. O que você considera essencial ao escolher materiais didáticos e metodológicos para suas aulas de Arte? Sobre os materiais didáticos, considero a aplicabilidade em sala de aula, ou seja, é necessário que o material atenda o máximo possível das turmas, tendo uma linguagem clara e objetiva e atividades envolventes e criativas. Já sobre os metodológicos, acredito que sejam complementares aos didáticos e priorizo os que estimulam a criatividade, a interação em grupo e o uso didático das tecnologias em prol de um aprendizado mais dinâmico e envolvente.

7. Quais critérios você utiliza para avaliar se um material pode ser eficiente para o ensino de Arte? Abordagem criativa e dinâmica dos temas abordados, atividades práticas e interativas, linguagem clara, objetiva e adequada ao público-alvo, boas ilustrações e contextualização histórica dos conteúdos.

8. Em sua experiência, que tipo de recurso costuma gerar mais engajamento dos alunos? Recursos audiovisuais e tecnológicos.

8.1 E tem alguma coisa que você tenha tentado e que não funcionou, na sua avaliação? Propostas de criação de vídeos pelos alunos costumam esbarrar em alguns problemas, às vezes. Principalmente se forem vídeos de si mesmo, alguns alunos demonstram timidez e insegurança em propostas assim. Procuro evitar.

9. Você já encontrou materiais que traziam propostas semelhantes à gamificação, mesmo sem usarem esse nome? Sim

9.1 Se sim, quais? E o que achou dessas propostas? Questionários avaliativos pelo Google forms que no final foram usados para premiarem os alunos que se destacaram nas respostas.

10. Você acredita que os materiais que costuma utilizar já incorporam algum tipo de mecânica de jogo, ainda que de forma indireta? Se sim, de que maneira? Sim. Procuro utilizar quizzes, caça-palavras e outras estratégias interativas em minhas aulas sempre que possível.

Participante 6

1. Você já utilizou alguma estratégia em sala que envolvesse desafios, recompensas, rankings ou outros elementos comuns a jogos? Sim

1.1 Se sim, qual estratégia? Atividades lúdicas e criação de jogos

1.2 Como foi essa experiência? Muito boa

2. Em sua prática docente, como você busca tornar as aulas mais dinâmicas? Trazendo sempre a temática para a realidade do estudante, é necessário que a prática faça total sentido para o educando

3. Já explorou atividades que estimulam a competição ou a cooperação entre os alunos? Sim

3.1 Se sim, essas estratégias funcionaram? O que você achou da resposta dos alunos a utilização desse tipo de estratégia? Sim, foi uma boa resposta, houve grande aderência e satisfação

4. O que você sabe sobre gamificação? Sou pós-graduado na área, tenho algumas outras formações nessa área

5. Você percebe que os alunos respondem melhor a certas dinâmicas ou desafios em aula? Sim

5.1 Se sim, pode me relatar alguma situação que tenha ocorrido em uma aula sua que te leve a achar isso? Sim, os alunos claramente se envolvem mais nas atividades que envolvem tecnologia e jogos interativos

6. O que você considera essencial ao escolher materiais didáticos e metodológicos para suas aulas de Arte? Conteúdos dinâmicos e atividades que possam ser abordadas de amplas maneiras, tendo em vista que as atividades em sala abordam estudantes de realidades distintas

7. Quais critérios você utiliza para avaliar se um material pode ser eficiente para o ensino de Arte? Se faz sentido para o aluno e seu contexto social, se faz parte do currículo acadêmico escolar e se pode ser abordado de amplas maneiras em sala

8. Em sua experiência, que tipo de recurso costuma gerar mais engajamento dos alunos? Recursos tecnológicos e audiovisuais

8.1 E tem alguma coisa que você tenha tentado e que não funcionou, na sua avaliação? Até o momento não.

9. Você já encontrou materiais que traziam propostas semelhantes à gamificação, mesmo sem usarem esse nome? Sim

9.1 Se sim, quais? E o que achou dessas propostas? Caça palavras para facilitar a memorização e os nomes de vários artistas e suas tendências, achei a proposta prática!

10. Você acredita que os materiais que costuma utilizar já incorporam algum tipo de mecânica de jogo, ainda que de forma indireta? Se sim, de que maneira? Sim, através das exposições que realizo utilizo uma série de competições entre os estudantes para separar e avaliar quais serão as obras que serão expostas.

Participante 7

1. Você já utilizou alguma estratégia em sala que envolvesse desafios, recompensas, rankings ou outros elementos comuns a jogos? Sim

1.1 Se sim, qual estratégia? Competição por equipes e campo minado.

1.2 Como foi essa experiência? Muito boa! Percebi que os sujeitos de personalidades desinteressadas com a matéria se envolveram com a matéria.

2. Em sua prática docente, como você busca tornar as aulas mais dinâmicas? Tenho costume de empreender em atividades teatrais em grupo, em que os alunos devem se articular em grupo e de forma autônoma. Um fato que geralmente percebo nessa dinâmica é a ocorrência eventual de uma competição entre os grupos.

3. Já explorou atividades que estimulam a competição ou a cooperação entre os alunos? Sim

3.1 Se sim, essas estratégias funcionaram? O que você achou da resposta dos alunos a utilização desse tipo de estratégia? Funcionaram sim, pelo menos para a maioria dos estudantes. Nas vezes em que obtive êxito nessas atividades, achei que os alunos respondiam pela empolgação, ficavam animados e percebia que a matéria se tornava pauta nos assuntos deles.

4. O que você sabe sobre gamificação? Muito pouco, porém eu sei que não se trata apenas do senso comum de utilização de jogos em sala de aula, diz respeito a algo maior, como a integração da construção e execução das práticas dos jogos ao processo de aprendizagem.

5. Você percebe que os alunos respondem melhor a certas dinâmicas ou desafios em aula? Sim

5.1 Se sim, pode me relatar alguma situação que tenha ocorrido em uma aula sua que te leve a achar isso? Comumente eu faço esse tipo de dinâmica para reciclar os conteúdos anteriores e dividindo a turma em duas equipes o resultado quase sempre é positivo, pois no calor da competição quase todos se empenham a arriscar uma resposta que conhecem. Ao passo que as questões da competição vão passando, eu vou explicando a matéria. Em uma escola pública, uma turma que fiz essa atividade nada conhecia sobre a renascença e por meio dessa atividade foi possível ensiná-los de forma rápida e acredito que uma possível defasagem, ali foi resolvida.

6. O que você considera essencial ao escolher materiais didáticos e metodológicos para suas aulas de Arte? A presença de imagem e uma linguagem mais acessível.

7. Quais critérios você utiliza para avaliar se um material pode ser eficiente para o ensino de Arte? Tento averiguar com antecedência se estão de acordo com a cultura e realidade das minhas turmas.

8. Em sua experiência, que tipo de recurso costuma gerar mais engajamento dos alunos? Músicas e imagens que estão presentes no cotidiano deles.

8.1 E tem alguma coisa que você tenha tentado e que não funcionou, na sua avaliação? Sinto que no ensino médio as atividades que envolvem práticas de artes visuais não são muito bem aceitas, muitos alunos se limitam ao padrão estético do desenho realista e se frustram rápido ao não conseguirem alcançá-los e sinto, também, que cada vez mais, os recursos tecnológicos como as IAS estão afetando a capacidade criativa dos estudantes. Além disso, há sujeitos que possuem uma personalidade mais racional, ou desinteressada com a escola e este fato é um dos fatores que exigem que essas atividades sejam voltadas para incluir todos, inclusive esses alunos.

9. Você já encontrou materiais que traziam propostas semelhantes à gamificação, mesmo sem usarem esse nome? Não

9.1 Se sim, quais? E o que achou dessas propostas?

10. Você acredita que os materiais que costuma utilizar já incorporam algum tipo de mecânica de jogo, ainda que de forma indireta? Se sim, de que maneira? Não é necessariamente um material, mas as atividades teatrais demandam uma articulação bem próxima a dos jogos.

Participante 8

1. Você já utilizou alguma estratégia em sala que envolvesse desafios, recompensas, rankings ou outros elementos comuns a jogos? Não

1.1 Se sim, qual estratégia?

1.2 Como foi essa experiência?

2. Em sua prática docente, como você busca tornar as aulas mais dinâmicas? Desenvolvo atividades práticas que envolvem desenho, pintura, produção de cartazes, trabalhos em grupo, fotografia e atividades ao ar livre. Além disso, utilizo recursos de multimídia, como apresentações de obras de arte, slides interativos, vídeos e outras ferramentas digitais.

3. Já explorou atividades que estimulam a competição ou a cooperação entre os alunos?

Não

3.1 Se sim, essas estratégias funcionaram? O que você achou da resposta dos alunos a utilização desse tipo de estratégia?

4. O que você sabe sobre gamificação? Jogos criados como estratégia de ensino.

5. Você percebe que os alunos respondem melhor a certas dinâmicas ou desafios em aula? Não

5.1 Se sim, pode me relatar alguma situação que tenha ocorrido em uma aula sua que te leve a achar isso?

6. O que você considera essencial ao escolher materiais didáticos e metodológicos para suas aulas de Arte? Diversidade de assuntos, contextualização dos temas tratados e aproximação do tema com a realidade dos alunos.

7. Quais critérios você utiliza para avaliar se um material pode ser eficiente para o ensino de Arte? Qualidades das informações, atualizações e se as atividades são aplicáveis para a realidade do meio escolar.

8. Em sua experiência, que tipo de recurso costuma gerar mais engajamento dos alunos? Multimídia, apresentação de slide, vídeos. E atividades práticas em grupo.

8.1 E tem alguma coisa que você tenha tentado e que não funcionou, na sua avaliação? Não lembro.

9. Você já encontrou materiais que traziam propostas semelhantes à gamificação, mesmo sem usarem esse nome? Não

9.1 Se sim, quais? E o que achou dessas propostas?

10. Você acredita que os materiais que costuma utilizar já incorporam algum tipo de mecânica de jogo, ainda que de forma indireta? Se sim, de que maneira? Não

