



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ELLEN CRISTINA ROMAN

Desafios da Arte na Escola:

Jogos possibilitam o desenvolvimento artístico nos Anos
Finais do Ensino Fundamental

ELLEN CRISTINA ROMAN

Desafios da Arte na Escola:

Jogos possibilitam o desenvolvimento artístico nos Anos
Finais do Ensino Fundamental

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao curso de graduação em Artes
Visuais, Centro de Educação, Comunicação e
Artes (CECA) da Universidade Estadual de
Londrina (UEL) como requisito para a
obtenção do título de Licenciatura em Artes
Visuais.

Orientadora: Profª Drª Roberta Puccetti.

Londrina
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

E45 Roman, Ellen Cristina.
Desafios da Arte na Escola : Jogos possibilitam o desenvolvimento artístico nos Anos Finais do Ensino Fundamental / Ellen Cristina Roman. - Londrina, 2025.
74 f. : il.

Orientador: Roberta Puccetti.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Artes Visuais) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Graduação em Artes Visuais, 2025.
Inclui bibliografia.

1. Arte - TCC. 2. Ensino - TCC. 3. Jogo - TCC. 4. Metodologias Ativas - TCC.
I. Puccetti, Roberta . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Graduação em Artes Visuais. III. Título.

CDU 7

ELLEN CRISTINA ROMAN

Desafios da Arte na Escola:

Jogos possibilitam o desenvolvimento artístico nos Anos Finais
do Ensino Fundamental

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao curso de graduação em Artes
Visuais, Centro de Educação, Comunicação
e Artes (CECA) da Universidade Estadual de
Londrina (UEL) como requisito para a
obtenção do título de Licenciatura em Artes
Visuais.

Orientadora: Profª Drª Roberta Puccetti.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Orientadora Drª Roberta Puccetti.
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr.ª Cândida Alayde de Carvalho
Bittencourt
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Ms.ª Denise Batista Pinto
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, ____ de julho de 2025.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Francisca Araújo Roman e Anísio Roman Cantero por estarem ao meu lado nessa nova conquista.

A minha orientadora Prof.^a Dr.^a Roberta Puccetti por me acompanhar nesse percurso.

Aos professores da banca Prof.^a Dr.^a Cândida Alayde de Carvalho Bittencourt e Prof.^a Ms.^a Denise Batista Pinto por aceitarem compor a banca de avaliação deste Trabalho de Conclusão de Curso.

Aos amigos pelas trocas inesgotáveis e a oportunidade de vivenciar práticas educativas que buscaram contribuir para a formação acadêmica e por estarem ao meu lado nesta etapa tão relevante da minha carreira.

RESUMO

ROMAN, Ellen Cristina. *Desafios da Arte na Escola: Jogos possibilitam o desenvolvimento artístico nos Anos Finais do Ensino Fundamental*. 2025. 74 f. Projeto de Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Artes Visuais) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

Na presente pesquisa ocorre a busca por possibilidades que auxiliem o desenvolvimento artístico no ensino de Artes. O enfrentamento da disciplina, diante dos desafios impostos por políticas relacionadas ao ensino e o desinteresse ou falta de motivação nas práticas artísticas pelos estudantes, tenta promover um dinamismo e atratividade com o uso de jogos. Para tal, será feita a análise da prática metodológica ativa intitulada Gamificação, a qual se entende o conteúdo da disciplina dotado de conceitos referentes aos jogos, com a intenção de promover interatividade, exploração, engajamento e criatividade na prática de ensino. O principal objetivo é compreender como os jogos podem potencializar, com o uso de jogos gamificados, o desenvolvimento artístico entre alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Será feito uso de pesquisa-ação com análise dos principais conceitos que guiam o projeto juntamente com a avaliação de levantamento de dados produzidos em propostas que desenvolvem jogos com aplicação no ensino. O tema foi pensado com base na Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA) ao utilizar a arte como elemento para as investigações sobre o ensino da disciplina, com o propósito de descrever a prática de pesquisa ligada à educação associada ao uso da Gamificação e promover a exploração de elementos que unem teoria à prática, as quais torna o estudante sujeito ativo no processo de aprendizagem alinhado as metodologias ativas. A pesquisa evidencia que o ensino de arte demanda uma combinação de reflexão teórica, metodologias inovadoras e sensibilização para as especificidades da prática docente

Palavras-chave: ensino; jogo; arte; gamificação; metodologias ativas.

ABSTRACT

ROMAN, Ellen Cristina. *Challenges of Art in School: Games Enable Artistic Development in Middle School Education*. 2025. 74 pages. Undergraduate Final Project (Bachelor's Degree in Visual Arts)– Center for Education, Communication, and Arts, State University of Londrina, Londrina, 2025.

This research explores possibilities to support artistic development in Art education. Addressing the challenges faced by the discipline, including policies related to education and students' lack of interest or motivation in artistic practices, it seeks to introduce dynamism and appeal through the use of games. For this purpose, the study analyzes the active methodological practice known as Gamification, which incorporates concepts from games into the discipline's content to foster interactivity, exploration, engagement, and creativity in teaching practices. The primary objective is to understand how games, through gamified strategies, can enhance artistic development among middle school students in their final years of basic education. The research employs action research, analyzing the key concepts guiding the project alongside data collected from proposed game-based applications in teaching. The theme is grounded in Arts-Based Educational Research (ABER), using art as an element to investigate teaching practices in the discipline. The study aims to describe a research practice linked to education through the use of Gamification and to promote the exploration of elements that bridge theory and practice, turning the student into an active agent in the learning process aligned with active methodologies. The research highlights that art education requires a combination of theoretical reflection, innovative methodologies, and sensitivity to the specificities of teaching practice.

Keywords: education; game; art; gamification; active methodologies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Protótipo Jogo <i>Memoriarte</i>	50
Figura 2 – Tela inicial dos jogos desenvolvidos pelos alunos no projeto <i>Art & Game</i>	52
Figura 3 – Tabuleiro desenvolvido para o jogo <i>Museu Portátil</i>	54
Figura 4 – Cartas com as missões curatoriais desenvolvidas no jogo <i>Museu Portátil</i>	55

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparação entre os conceitos brincar e jogar	40
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CECA	Centro de Educação, Comunicação e Artes
DBAE	Arte-Educação Baseada em Disciplinas
PEBA	Pesquisa Educacional Baseada em Arte
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEL	Universidade Estadual de Londrina
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	PERCURSO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL.....	16
2.1	AS ORIGENS DO PERCURSO DO ENSINO DE ARTE.....	16
2.2	ATUALIZANDO O PERCURSO DO ENSINO DE ARTE NA CONTEMPORANEIDADE.....	26
3	ALINHAMENTO DE METODOLOGIAS.....	30
3.1	PESQUISA EDUCACIONAL BASEADA EM ARTE (PEBA) E METODOLOGIAS ATIVAS.....	30
3.2	GAMIFICAÇÃO COMO PRÁTICA DE ENSINO.....	33
4	COMO OS JOGOS PODEM ATUAR NO ENSINO DE ARTE.....	37
4.1	ENTENDENDO OS CONCEITOS.....	37
4.2	O LÚDICO NO ENSINO.....	44
5	ANÁLISE DE JOGOS DESENVOLVIDOS PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS.....	48
5.1	O JOGO <i>MEMORIARTE</i>	48
5.2	PROJETO <i>ART & GAMES</i>	41
5.3	JOGO <i>MUSEU PORTÁTIL</i>	54
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
	REFERÊNCIAS.....	62
	APÊNDICES.....	69
	APÊNDICE A – Análise de artigos	70
	APÊNDICE B – Leis que influenciaram o ensino de Artes.....	72

1 INTRODUÇÃO

O ensino da disciplina de Artes vive hoje um momento de transformações tanto em relação aos seus desígnios, quanto às políticas em torno do conteúdo obrigatório curricular. O entendimento da disciplina demanda atenção, já que as respostas sobre a sua importância passam por um processo de décadas de mal-entendidos, ademais se pode falar em resignação por parte de educadores, professores e todos aqueles que fazem parte do suporte para a manutenção das Artes dentro das escolas.

Na presente pesquisa, procurou-se entender: Como os jogos podem possibilitar um conhecimento artístico e potencializar o ensino das Artes nas escolas para estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Levando em consideração a atualização da disciplina, a diminuição da carga horária e ainda outros motivos que levam ao desestímulo do estudante para com o ensino do conteúdo artístico, busca-se por meios que cuidem de uma aprendizagem significativa e atraente.

O principal objetivo, portanto, visa entender como o uso de jogos potencializam o ensino de Arte e pensando em como as atuais práticas ligadas à utilização das metodologias ativas empreendem ideias no emprego da gamificação para o ensino da disciplina com a intenção de trazer às aulas um apuramento de conhecimento e ludicidade de forma a possibilitar o desenvolvimento artístico entre alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Durante a pesquisa foi feita a reflexão a respeito da importância dos jogos em sala de aula relacionando-os com a disciplina de Arte, contextualização do uso dos jogos como prática de aprendizagem, investigação sobre o uso da gamificação e a prática de atividades gamificadas nas escolas por pesquisadores atuantes na disciplina e foram observadas as possibilidades e diversidades de uso dos jogos tanto analógicos como digitais para a prática do ensino.

Pode-se supor como uma possível resposta para essa pesquisa a ideia de dinamizar o ensino de Arte e torná-lo mais atrativo para todos os estudantes com a gamificação dos conteúdos, pois os jogos podem permitir a aplicação de conceitos teóricos de forma motivadora e empreendem um envolvimento maior entre o estudante e seus pares com relação ao conteúdo aplicado.

Pode-se imaginar, portanto, que os desafios da disciplina de Arte na escola vão além da problematização a respeito do efeito transformador que os jogos proporcionam, pois diante das atuais atualizações de conteúdo da disciplina e suas atualizações metodológicas, relacionado ao material didático utilizado nas escolas, a diminuição da carga horária, e outros motivos que levam ao desestímulo do estudante para com o ensino do conteúdo artístico deve-se entender a disciplina de forma global e incitar uma dinâmica de aprendizagem mais lúdica e motivadora.

Os jogos inseridos no contexto escolar promovem em um primeiro plano o engajamento com o conteúdo e a transformação em algo mais palpável dentro dos conceitos de interação: aluno-conteúdo, aluno-professor e aluno-aluno a partir das considerações de Moore (2014).

E para entender como isso é possível foi analisado o conceito de gamificação na educação e o uso das mecânicas de jogabilidade para a interação com o conteúdo da disciplina. O termo surge a partir de análises no campo científico que considera o uso de elementos dos jogos em contextos ou situações nas quais não estão presentes as características de jogos. As características presentes nos jogos constam como básicas: regras, pontuação (fator que estimula competição), dois ou mais participantes e tem por finalidade o entretenimento ou exercício de alguma habilidade (Deterding *et al.*, 2011; Busarello; Ulbricht; Fadel, 2014). Gamificação também pode ser nomeada por jogo educativo, ou didático, ou pedagógico destinado ao conteúdo que adquire características de jogabilidade e participação do estudante.

A partir do processo de aplicação de jogos desenvolvidos por pesquisadores da área e o envolvimento dos estudantes nessas atividades tenta-se entender essa dinâmica e como transformar e renovar a prática dos educadores com a introdução de exercícios guiados com o uso de jogos gamificados para o desenvolvimento artístico que possa ser praticado com crianças e adolescentes nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Este trabalho justifica-se por ter em vista uma aula com uma interação efetiva procurando entender como a intervenção com jogos em Arte pode potencializar o ensino da disciplina que se encontra em desvalorização.

A relevância desse trabalho mostra-se na necessidade de se ter em mente o questionamento a respeito da importância da prática imaginativa e criativa que pode ser proporcionada somente pelo ensino da disciplina. E esta promove a ampliação de conhecimento a respeito da história, cultura local e regional tão importantes para a formação de indivíduos conscientes de sua importância na comunidade em que vivem.

A interação proporcionada na construção do saber com o uso da gamificação do conteúdo pode ser um investimento na exploração de elementos que unem a teoria à ludicidade unindo pesquisa e tornando o estudante um sujeito ativo no processo educacional.

Entendendo aqui a importância da execução deste trabalho, vê-se a existência de uma diversidade de formas de jogos e não se almeja a substituição das atividades e exercícios práticos da disciplina de Arte por atividades meramente digitais.

Quando se pensa no objeto de investigação deste trabalho, considera-se como pesquisa bibliográfica, na qual serão analisados projetos organizados para os Anos Finais do Ensino Fundamental para investigar o uso de atividades gamificadas e refletir com base nos relatos a influência em sala de aula. Para isso se fará uso de artigos produzidos por pesquisadores na área de Artes Visuais na qual constata-se o uso de jogos para registros de observações sobre gamificação de conteúdo.

Os procedimentos metodológicos relacionados aos objetivos de investigação serão os de pesquisa-ação, pois a análise fará uma intervenção na realidade social, com levantamento de dados bibliográficos e discussão teórica sobre o tema fundamentado em Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA). Entende-se aqui o conceito da PEBA como uma metodologia que utiliza processos artísticos para investigar e compreender questões educacionais (Telles, 2006).

E em relação à forma de estudo aprofunda-se o conhecimento quanto à temática a partir de pesquisa explicativa, busca-se entender com plenitude a força do uso dos jogos a partir da ludicidade e motivação dos conteúdos da disciplina de Arte fazendo uso de projetos de arte de pesquisadores da área.

A partir das leituras referenciais no primeiro capítulo será dada ênfase ao entendimento das experiências no ensino de arte até a contemporaneidade em um panorama que localiza o início na Missão Francesa, a obrigatoriedade do ensino de Educação Artística em 1970, implementação da Escolinha de Artes de São Paulo a as atuais metodologias como a Proposta Triangular e o DBAE (Arte-Educação Baseada em Disciplinas).

Evidencia-se as leis, resoluções e documentos, pois são fundamentais para a regulamentação e o desenvolvimento do ensino da arte no Brasil, buscando garantir que a arte ocupe um espaço importante no currículo escolar, promovendo o acesso, a reflexão e a produção artística de forma democrática e inclusiva.

No segundo capítulo consta as abordagens metodológicas de ensino visando a contextualização e identificação das metodologias ativas no ensino revelando as circunstâncias do uso de jogos como prática de aprendizagem.

E, no capítulo seguinte, a partir do entendimento da metodologia ativa, visa-se a gamificação como uma proposta que pode promover interferências no ensino de Arte para possibilitar o desenvolvimento artístico, oferecendo uma alternativa no processo de aprendizagem da disciplina.

E por fim, a investigação partindo dos conceitos apresentados buscou a presença dessas ideias em atividades organizadas em sala com o uso de jogos a partir de artigos escolhidos com as palavras-chave jogo, lúdico, gamificação, ensino de Arte. Assim, analisando o cenário, a partir da investigação de pesquisadores na área de Artes Visuais, sobre o uso de metodologias ativas, em específico da Gamificação e os conceitos intimamente ligados a Arte.

2 PERCURSO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DE ARTE NO BRASIL

O ensino da Arte desempenha um papel fundamental na formação integral dos indivíduos, promovendo o desenvolvimento da criatividade, sensibilidade estética e capacidade crítica; não se limita apenas ao aprendizado de técnicas artísticas, mas também abrange a compreensão cultural, histórica e social das expressões artísticas. Além disso, o ensino de artes estimula a expressão pessoal e a comunicação por meio de diferentes linguagens, contribuindo para o desenvolvimento emocional e cognitivo dos alunos.

Para trabalhar a concepção da disciplina se faz necessário contextualizar a origem do percurso e seu desenvolvimento do ensino da Arte para se entender a atuação das linguagens artísticas do Brasil na contemporaneidade e seus novos possíveis caminhos.

2.1 AS ORIGENS DO PERCURSO DO ENSINO DE ARTE

A partir das considerações de Mignone (1980, *apud* Subtil, 2011) os jesuítas utilizaram-se do ensino de arte com o intuito de evangelizar. Segundo o autor, a ideia era a de prender a atenção dos indígenas com métodos que conquistassem os sentidos, tais como dramatização, música e poesia.

Conforme Subtil (2011, p. 244) “[...] Houve nesse momento uma evidente desconsideração dos sons, pinturas, ritmos próprios de uma cultura também milenar”. A cultura já existente foi ignorada, sendo substituída por um modelo europeu e católico de transmissão de conhecimentos, que dava maior ênfase à literatura e relegava a expressão das Belas-artes¹ a um papel secundário.

¹ A expressão Belas-Artes refere-se a uma classificação tradicional das manifestações artísticas eruditas, cuja origem remonta ao contexto iluminista europeu do século XVIII. Trata-se de uma concepção que compreende a arte como um campo de produção simbólica voltado à expressão estética, desvinculado de funções utilitárias, e que historicamente buscou definir e hierarquizar as formas de criação artística com base em critérios de beleza, técnica e contemplação. A primeira sistematização desse conceito foi elaborada por Charles Batteux em sua obra *Les Beaux-Arts réduits à un même principe* (1746), na qual o autor propõe reunir sob um mesmo princípio todas as artes que imitam a natureza e agradam aos sentidos. Batteux delimita, assim, as chamadas Belas-artes, incluindo a arquitetura, escultura, pintura, música, dança e poesia, conjunto ao qual, posteriormente, seria incorporado o cinema, designado como a sétima arte. No campo da filosofia, Immanuel Kant (1790), em sua *Crítica da Faculdade do Juízo*, estabelece distinções fundamentais entre a arte bela (fine art) e a arte mecânica, argumentando que a arte

Nesse contexto, a educação passou para o papel de agente colonizador tendo a arte como um instrumento a serviço da propagação da fé e da garantia da unidade política (Biasoli, 2007).

Já a Missão Francesa foi, a partir das considerações de Barbosa e Coutinho (2011, p. 6), “a primeira institucionalização sistemática do ensino de arte e um dos poucos modelos com atualidade no país de origem no momento de sua importação para o Brasil”. Contudo, os planos que foram apresentados por Joachim Le Breton, chefe da Missão Francesa, para a Escola de Ciências Artes e Ofícios, criada por decreto de D. João VI em 1816, seguiam uma orientação mais popular diferente do que era ensinado na França (Barbosa; Coutinho, 2011; Sabino, 2024). Enquanto, a de Belas-artes se agregariam outros ideais compostos ao longo do tempo tais como:

- 1) A elitização da arte por meio da imposição da frieza e do racionalismo característico do neoclassicismo em detrimento da tradição do barroco brasileiro, o que acabou por afastar a arte do povo;
- 2) A afirmação da arte como uma ferramenta para a modernização, e não como uma atividade que possa ter sua finalidade em si mesma, o que teria projetado tal visão na sociedade;
- 3) O trabalho manual como indigno e menor (Sabino, 2024, p. 12).

A ideia era de que se formasse uma união entre Belas-artes e as indústrias, no entanto a perspectiva educacional transformou-se dificultando o acesso dos populares ao contexto das artes, delineando espaço a elite cultural (Sabino, 2024). De acordo com Biasoli (2007) o barroco brasileiro ensinado nas

genuinamente estética deve ser livre e desinteressada, isto é, apreciada sem finalidade prática, despertando o juízo estético por meio do prazer contemplativo. Complementando, Friedrich Hegel, nas suas *Lições sobre a Estética*, entende a arte como uma das formas de manifestação do Espírito Absoluto, sendo responsável por expressar ideias universais por meio de formas sensíveis. Para Hegel, a história da arte se desenvolve em três fases principais: simbólica, clássica e romântica, refletindo distintos modos de relação entre forma e conteúdo. A partir do século XX, no entanto, essa concepção tradicional das Belas-artes passou a ser criticamente revisitada por diferentes correntes teóricas. Em especial, a contribuição de Pierre Bourdieu (1979) em *A Distinção: crítica social do julgamento* é fundamental para compreender os aspectos sociais e ideológicos presentes na noção de “bom gosto” e na consagração das artes eruditas. O autor argumenta que o conceito de Belas-artes reflete estratégias de distinção cultural utilizadas pelas classes dominantes para legitimar determinadas práticas estéticas em detrimento de outras, muitas vezes desvalorizadas por não se alinharem aos cânones da arte culta. No contexto contemporâneo, observa-se um movimento crescente para a desconstrução da hierarquia entre as artes e de valorização das linguagens híbridas, como a arte urbana, o design, a performance e as instalações. Essas manifestações desafiam os modelos clássicos das Belas-artes, ampliando os critérios de legitimação artística e propondo uma abordagem mais democrática, inclusiva e politicamente engajada. (Batteux, 2009; Bourdieu, 2007; Gombrich, 1999; Martins, 1998)

oficinas dos artesãos foi substituído pelo neoclassicismo ensinado na academia, assim “a concepção popular de arte é substituída por uma concepção mais elitizada” (Biasoli, 2007, p. 55).

Segundo Barbosa e Coutinho (2011), Le Breton contornou a tradicional luta entre artistas e artesãos, conseguindo apoio das academias para o seu trabalho pedagógico, exigindo, por exemplo, que os mestres de desenho de sua escola tivessem obtido prêmios da academia. E pode-se destacar a experiência de Bachelier, muito comentada na Europa, levou alguns países a “[...] introduzirem o desenho criativo no treinamento das escolas para trabalhadores manuais, e as escolas de Belas-artes a considerarem importante no ensino da geometria” (Barbosa; Coutinho, 2011, p. 6). Ou seja, houve a defesa de uma convergência entre o ensino artístico e técnico, promovendo uma formação mais completa, onde o desenho criativo e a geometria são tratados como saberes complementares. Essa proposta rompe com a divisão tradicional entre arte e técnica, destacando a importância de uma abordagem educativa integrada, que prepare tanto para o trabalho quanto para a expressão estética.

A distância entre a arte nativa e os modelos impostos e importados se acentuou, deixando uma marca profunda no panorama artístico nacional e influenciando todas as esferas, como arquitetura, pintura, escultura e música (Subtil, 2011).

Barbosa e Coutinho (2011) denotam que alguns liberais a partir de 1870 e início de 1880, estando contrários ao uso da arte na escola como adorno cultural, “[...] defenderam a ideia de que uma educação popular para o trabalho deveria ser o principal objetivo da arte na escola e iniciaram uma campanha para tornar o desenho obrigatório no ensino primário e secundário” (Barbosa; Coutinho, 2011, p. 11). Os liberais apontam para uma concepção de arte que vai além do estético, assumindo um papel formativo, socialmente relevante e funcional, principalmente para preparar os estudantes para o mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, revela uma tentativa de institucionalizar o ensino do desenho, reconhecendo suas ideias na área pedagógica, cultural e econômica, já que o uso se daria de fato no trabalho.

De tal forma buscaram por um modelo que estabelecesse a união entre criação e técnica, ou seja, buscaram por algo que estivesse entre arte e sua aplicação na indústria, portanto os intelectuais e políticos brasileiros se comprometeram profundamente com os modelos do americano Walter Smith que passaram a divulgar no Brasil (Barbosa; Coutinho, 2011). Segundo as autoras esse ensino estava “impregnado da moral protestante, pois apresentava a arte e o trabalho como veículo de educação e valorizava a educação para as artes industriais ao extremo” (Barbosa; Coutinho, 2011, p.12).

No Brasil, durante um processo de modernização educacional, houve um esforço deliberado para implantar um ensino artístico funcional e moralizante, inspirado em modelos estrangeiros. A arte escolar, nesse contexto, deixava de ser um fim em si mesma para se tornar um meio de formação para o trabalho e para a vida ética, refletindo ideais do protestantismo e da lógica industrial. Essa perspectiva articula-se com correntes educacionais pragmatistas e tecnicistas, que priorizavam a preparação do indivíduo para as exigências do mercado e da sociedade disciplinar.

Segundo Lavelberg (1993),

[...] entre 1930 e 1970 eram enfatizados como ensino de arte: desenho decorativo (faixas, letras, ornatos); desenho geométrico (morfologia e estudo das construções geométricas); desenho do natural (observação, representação e cópia de objetos) e desenho pedagógico (nas escolas normais usavam-se esquemas de construção de desenho para ilustrar as aulas – bonecos-palito por exemplo) (Lavelberg, 1993, p. 11 *apud* Subtil, 2011, p. 245).

O ensino de arte entre 1930 e 1970, conforme descrito, revela uma prática fragmentada, técnica, até mesmo instrumental, que não reconhecia a arte como linguagem autônoma e significativa. A fala de Lavelberg (1993) aponta para a necessidade de superação desse modelo, abrindo espaço para propostas pedagógicas renovadoras que resgatem o potencial criador, sensível e crítico da arte na formação humana.

A Semana de 22, que introduziu o Brasil no Modernismo, não repercutiu diretamente no ensino da arte, segundo Barbosa e Coutinho (2011). Somente a partir de 1927, o ensino da arte volta a ser objeto de discussões, isto se deveu principalmente à modernização educacional. Defendiam o mesmo princípio liberal de arte integrada no currículo, ou melhor, de arte na escola para todos.

No entanto, enquanto os liberais se concentravam no ensino dos aspectos técnicos do desenho para preparar os alunos para o mercado de trabalho, a 'escola nova' promovia a arte como um meio de estimular a criatividade, conectando imaginação e inteligência (Barbosa; Coutinho, 2011).

O movimento da Semana de Arte Moderna em 1922 significou renovação cultural e um movimento emblemático de vanguarda. O mais marcante nesse período foi o envolvimento de artistas de várias áreas, representantes das “artes plásticas, música, pintura poesia, dança que, a despeito de reações conservadoras de alguns setores, promoveram mudanças substanciais no panorama da cultura brasileira nos anos 20 e 30” (Maia, 2000 *apud* Subtil, 2011, p. 245).

E com essa efervescência houve a contestação dos valores clássicos tão entranhados nas práticas artísticas. Essa contestação não aconteceu por acaso, segundo Subtil (2011), no entanto resultou da busca de renovação da arte brasileira por parte de artistas considerados engajados, como por exemplo, Anita Malfatti, Oswald de Andrade, Villa-Lobos, Di Cavalcanti e Vitor Brecheret.

Para a autora, nesse cenário de transformação, a educação foi influenciada por pesquisas de psicólogos e educadores dos Estados Unidos, que deslocaram o foco da mera transmissão de conhecimento para o interesse dos alunos em aprender, impactando assim a educação como um todo, especialmente o ensino de arte.

Os primeiros escritos de John Dewey sobre arte e ensino da arte podem ser classificados como naturalistas, nos quais o autor recomenda a estimulação dos impulsos naturais da criança para o desenho através dos processos mentais de reconhecimento e reflexão. Influenciado por Dewey, Nereo Sampaio declarava que seu método consistia em

[...] deixar a criança se expressar livremente, desenhando de memória e depois fazê-la analisar visualmente o objeto desenhado para, em seguida, executar um segundo desenho integrando, neste último, elementos observados do objeto real (Barbosa; Coutinho, 2011, p. 16).

Como o resultado dos trabalhos sob sua orientação era esquemático, começou-se a ensinar às crianças a desenharem esquematicamente, e surgiu nas escolas o desenho pedagógico que consistia

em levar os alunos a copiarem da lousa esquemas de figuras feitos pelo professor. Enquanto a proposta metodológica da Reforma Carneiro Leão (Pernambuco) invoca a “arte como experiência consumatória” de Dewey, previa a organização e fixação de conteúdo apreendidos em outras áreas de estudo como um complemento a exploração do tema (Scaramelli, 1931 *apud* Barbosa; Coutinho, 2011).

Enquanto para Barbosa e Coutinho (2011), a contribuição de Mário de Andrade teve relevância nesse contexto, pois a comparação entre o espontaneísmo e a normatividade no desenho infantil e na arte primitiva deu origem a uma abordagem investigativa sobre a produção pictórica das crianças, embasada na filosofia e na história da arte, conforme implementada na Universidade do Distrito Federal.

Segundo Ferraz e Fusari (2009) a transmissão dos conhecimentos artísticos estavam centrados somente na reprodução desvinculados da “realidade social e das diferenças individuais” com o desenvolvimento das atividades organizadas no entorno do professor que visava reproduzir conceitos sobre “memorização, habilidades manuais e hábitos de precisão, organização e limpeza, mas sem deixá-los criar ou explorar essas habilidades” (Ferraz; Fusari, 2009, p. 47).

A crítica das autoras demonstra para um modelo de ensino de arte burocratizado e tecnicista, que reproduz padrões e valores normativos, mas não favorece o desenvolvimento pleno das potencialidades criativas dos alunos. Além disso, esse modelo desconsidera o papel social da arte e sua capacidade de refletir a realidade, questioná-la e transformá-la. Em resumo, é uma concepção de ensino que restringe a arte à técnica, desvalorizando sua função formadora e emancipadora.

Essa crítica se alinha a propostas pedagógicas contemporâneas que defendem uma educação artística crítica, com participação ativa e contextualizada, como as inspiradas na pedagogia do oprimido de Paulo Freire ou na arte-educação com base na mediação cultural.

Após a estagnação do Estado Novo, o argumento principal era a concepção de que a arte é uma forma de liberação emocional e permeou o movimento de valorização da arte da criança.

A partir de 1947, começaram a aparecer ateliês para crianças em várias cidades do Brasil, em geral orientados por artistas que tinham como objetivo liberar a expressão da criança, fazendo com que ela se manifestasse livremente sem interferência do adulto (Barbosa; Coutinho, 2011, p. 22).

Entretanto, para as autoras já referidas, “a prática que dominou o ensino da arte nas classes experimentais foi a exploração de uma variedade de técnicas, de pintura, desenho e impressão” (Barbosa; Coutinho, 2011, p. 24), por exemplo. Considerando importante que no fim das atividades anuais fosse proporcionado ao estudante o contato com as mais diversas materialidades e técnicas.

A partir daí, a prática de arte nas escolas públicas primárias foi dominada, em geral, pela sugestão de tema e por desenhos alusivos às comemorações cívicas, religiosas e outras festas. Entretanto, por volta de 1969, a arte fazia parte do currículo de todas as escolas particulares de prestígio, seguindo a linha metodológica de variação de técnicas. Eram, porém, raras as escolas públicas que desenvolviam um trabalho de arte (Barbosa; Coutinho, 2011).

Com a advento da Escola Nova os métodos foram ampliados e os professores buscaram atividades que motivassem os estudantes com valorização da espontaneidade fazendo uso de trabalhos em grupo, estudos do meio e centros de interesse, de acordo com Ferraz e Fusari (2009).

Foi Herbert Read quem rompeu com as “concepções intelectualistas da educação, segundo as quais *a criança desenha o que vê, e não o que imagina*, afirmando que as ideias são pensadas, sentidas e experimentadas ”(Iavelberg, 2003, p. 113, grifos da autora). Read trabalha com a concepção de arte baseada na expressão e na liberdade criadora. Suas ideias, muito difundidas no Brasil, “[...] enfatizam a arte não apenas como uma meta da educação, mas também como parte integrante de seu próprio processo [...]”(Biasoli, 2007, p. 84).

A concepção de arte defendida por Read rompe com modelos tradicionais e normativos de ensino artístico, ao colocar a arte no centro da formação humana

e reconhecê-la como instrumento fundamental de desenvolvimento intelectual, emocional e social. Sua proposta inspira abordagens pedagógicas que valorizam o sujeito como criador, e não apenas como reprodutor de conhecimentos.

Já na década de 1970 a “Educação Artística passou a ser obrigatória no ensino formal, carregando uma perspectiva conceitual e ideológica desfavorável configurada pelo tecnicismo e pela polivalência” (Barbosa; Coutinho, 2011, p. 5). Nesse momento pela ausência de base teóricas mais fundamentadas, os professores seguem planejamentos e propostas de materiais didáticos, apostilas, livros e manuais curriculares (Ferraz; Fusari, 2009).

A Lei 5.692, sancionada em 11 de agosto de 1971, trata da educação nacional no Brasil, especialmente sobre a educação de 1º e 2º graus (atualmente, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Essa lei foi um marco importante no sistema educacional brasileiro, pois estabeleceu normas para a organização da educação no período em que o país passava por uma série de transformações políticas e sociais.

Art. 7º - Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus (Iavelberg, 2013d, p. 49 *apud* Iavelberg, 2015, p. 117).

Segundo Iavelberg (2015) ao adotar a proposta ministrada por professores polivalentes houve uma descaracterização de seu ensino nas escolas que adotaram a lei, enquanto “[...]nas escolas experimentais, seguiam-se leituras e fundamentos dos autores identificados com as propostas renovadas, com forte base em Paulo Freire” (Iavelberg, 2015, p.117).

Nesse momento, de acordo com Biasoli (2007), o ensino de arte é considerado como uma atividade que promove a continuidade do preconceito contra a disciplina e desconsidera a existência do pensamento crítico e reflexivo na produção artística, por aceitar professores, muitas vezes sem formação adequada em arte, que reproduziam práticas superficiais e técnicas, desvinculadas de propostas pedagógicas mais profundas.

Essa visão reducionista ignora o papel da arte na construção do pensamento crítico e na formação da consciência social e cultural dos alunos. Quando o ensino artístico é tratado sem profundidade ou com baixa valorização,

desconsidera-se sua capacidade de provocar questionamentos, estimular o pensamento simbólico e refletir sobre a realidade.

Somente no final do século XX o movimento de arte/educação, na qual a disciplina relacionada à área artística se afunila em direção com a pós-modernidade, resultado do amadurecimento de um campo de conhecimento que desenvolve pesquisas e busca se aproximar ao campo das práticas artísticas (Barbosa; Coutinho, 2011).

Só em 1980 um outro encontro enfrentaria as questões políticas da arte/educação. Nesse período, busca-se discutir práticas e teorias de educação reformulando criticamente a realidade e introduzindo os “conhecimentos culturais necessários para uma prática social viva e transformadora” (Ferraz; Fusari, 2009, p. 54-55). Nos últimos anos, outras linhas de pesquisa em ensino de arte foram criadas em cursos de pós-graduação em artes.

Propostas como DBAE (*Disciplined Based Art Education*) foram surgindo e este foi dos sistemas contemporâneos que melhor contemplou a arte/educação e sua influência foi sentida em todo o mundo, sobretudo na Ásia. De acordo com Barbosa e Coutinho (2011, p. 31) tanto o “DBAE, quanto a Proposta Triangular, partem de pressupostos conceituais e metodológicos diversos, são no máximo paralelos, pois se constituíram no que se entende por pós-modernismo na arte/ educação”.

E no Paraná, de acordo com Subtil (2011) seguindo na contramão dessas tendências, na década de 80 o Currículo Básico do Paraná, “assume a arte como processo de humanização e ensino de arte como socialização do conhecimento e da prática criativa, o que não é objetivado de forma significativa nas práticas escolares” (Subtil, 2011, p. 250).

Na década de 1990 o ensino da arte entra em um caminho de contradições com a obrigatoriedade da arte no currículo, mesmo não sendo considerada por lei básica na educação, a arte estava sendo vista pelo viés de livre expressão.

Barbosa e Coutinho (2011, p. 12) procuraram demonstrar “como a história do ensino da arte no Brasil foi se constituindo a partir de apropriações de

modelos estrangeiros, deglutidos e antropofagicamente transformados pelas necessidades”.

Com a entrada da segunda metade da década de 90, em outro contexto histórico e político “se intensificaram as ações no sentido de ajustar as políticas educacionais ao processo de reforma do Estado brasileiro, em face das exigências colocadas pela reestruturação global da economia” (Fonseca, 2001, p.15 *apud* Subtil, 2011, p. 249).

Com a promulgação da LDB 9.934/96, o ensino da arte foi promovido a componente obrigatório em todos os níveis da educação básica. A formulação modifica a identificação da área de Educação Artística por Arte, contemplando com um “campo de conhecimento com estatuto epistemológico equivalente ao das outras áreas de conhecimento curricular escolar” (Subtil, 2011, p. 249).

O artigo 26 determina que o ensino de arte deve ser oferecido, de forma obrigatória, a partir do ensino fundamental até o ensino médio, com a finalidade de desenvolver a sensibilidade, criatividade e expressão dos estudantes e o artigo 35 garante a inclusão da arte como componente curricular nas diferentes etapas de ensino, embora com autonomia para as escolas de definir como serão realizadas as atividades.

Portanto, a Lei 5.692/71 estabeleceu a arte como uma disciplina obrigatória, mas foi com a LDB de 1996 que o ensino de arte passou a ser mais claramente definido como parte essencial do currículo escolar.

Com a incorporação das quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, a inovação no ensino de arte vem em direção ao diálogo com todas as culturas e formas de arte, reunindo o conteúdo erudito e o popular. As novas diretrizes metodológicas organizam-se no caminho da reflexão e discussão no desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, levando em conta: percepção, observação, imaginação e sensibilidade (Ferraz; Fusari, 2009). Os conteúdos se organizam a partir da:

[...] **produção em arte** – desenvolvimento do percurso de criação pessoal; **fruição** – apreciação significativa da arte e **reflexão** sobre a arte enquanto produto pessoal e pertencente à multiplicidade das culturas humanas, de todas as épocas. [...] (Ferraz; Fusari, 2009, p. 58, grifos das autoras).

Para Subtil, a partir da influência do neoliberalismo e da globalização destaca-se nos PCNs a arte vista como expressão individual sob as contribuições metodológicas da abordagem triangular.

Ferraz e Fusari (2009) defendem a necessidade de um ensino que estimule a criatividade e a expressão pessoal dos alunos, ao mesmo tempo que desenvolva uma compreensão crítica das diferentes formas de arte. Além disso, sugerem a utilização de métodos participativos e interativos, que envolvem os alunos ativamente no processo de aprendizagem e na criação artística. A metodologia que apresentam busca, assim, formar indivíduos mais completos e conscientes em relação à arte e à sua prática.

2.2 ATUALIZANDO O PERCURSO DO ENSINO DE ARTE NA CONTEMPORANEIDADE

O texto de Efland, *Cultura, sociedade, arte e educação em um mundo pós-moderno*, promove um pensar não só nas mudanças que estão ocorrendo hoje no mundo, e sim nas diversas mudanças socioculturais, políticas e econômicas pelas quais passam as sociedades modernas nos últimos séculos. As influências dessas questões relacionadas à educação estão presentes não em apenas um dado momento histórico, mas se refletem desde o momento em que se começa o delineamento de questões sobre o ensino e a educação. Elas permeiam toda a relação que envolve o ato de ensinar (Efland, 1999).

Para Efland (1999), a transição do modernismo para o pós-modernismo, o aparecimento de um mercado cultural internacional e a situação do mundo pós-Guerra Fria são questões importantes que atuam de forma a impactar e promover transformações que afetam e afetarão o cenário da educação naquele momento em que escreve sua crítica.

Como afirma Biasoli (2007) a arte, “como qualquer outra área do conhecimento, tem domínio, uma linguagem e uma história” e deve ser pensada como um campo de estudo. Ademais aponta: “[...] O ensino da arte vai, aos poucos, deixando de ser uma mera atividade auxiliar e/ou recreativa, para ser compreendido com um processo de construção de conhecimento[...]” (Biasoli, 2007, p. 80).

E nesse sentido precisa-se entender o conjunto de abordagens próprias para o ensino de arte que se diferenciam de outras disciplinas e que auxiliam nos inúmeros processos artísticos como também nas múltiplas formas de entendimento de conceitos que lhe são únicos e provocam abstração, crítica e análise.

E na contemporaneidade se caracteriza por “múltiplas deglutições e apropriações de modelos, por trânsitos entre culturas”, ou seja, toda a herança de transformações e criações são vistas na atualidade como influências e/ou são reaproveitadas de alguma forma (Barbosa; Coutinho, 2011). O ensino da arte assume uma fragmentação de possibilidades e abordagens que demandam estudo para que sejam aproveitadas no atual modelo de ensino.

Subtil aborda a evolução das políticas educacionais para a arte, destacando mudanças nas diretrizes curriculares e na valorização da arte no currículo escolar. Ela analisa como as concepções sobre a função e o valor da educação artística variaram, refletindo transformações sociais e culturais, também explora a influência de ideologias e práticas educacionais específicas, bem como o impacto dessas mudanças na formação dos professores e na experiência dos alunos.

A autora destaca a importância de entender o contexto histórico para entender as práticas atuais e futuras no ensino de arte, sugerindo que uma abordagem crítica e informada pode contribuir para uma melhor valorização e integração da arte na educação.

Para compreender de onde vem essa urgência na renovação das práticas de aprendizagem e introdução do uso dos jogos gamificados, entende-se, segundo Lopes (2000), que os professores não conseguem mais motivar e atrair os alunos e afirma que os métodos tradicionais, com aulas expositivas, não são mais atraentes, pois os estudantes hoje precisam e querem participar, bem como questionar, ou seja, necessitam de uma atuação mais pontual que requer exploração e pesquisa.

Pode-se apontar a partir das considerações de Biasoli (2007) dois fatores que pontuam a trajetória da arte e do ensino da arte.

[...] O político, pela determinação e pela orientação da vida educacional e pelo descaso e pelo preconceito da classe dirigente em relação ao ensino da arte nas escolas. E o conceitual, pela desvalorização da arte como área de domínio específico do conhecimento humano por parte da classe dominante e, talvez, por uma fração dominada da classe dominante – a dos próprios professores de arte (Biasoli, 2007, p. 80).

Para Hoffmann (2014, *apud* Machado, 2020, p.19) “[...] a avaliação na escola, [tornou-se] um ato penoso de julgamento de resultados, uma prática de registro de resultados acerca do desempenho do aluno em um determinado período” que tem por fim uma exigência burocrática para mensurar os conhecimentos adquiridos pelos estudantes que nem sempre possuem um resultado verídico.

Moran (2018, p. 37) constata que a “[...] aprendizagem por meio da transmissão é importante, mas a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais relevante para uma compreensão mais ampla e profunda”. De acordo com o autor, existe uma tendência nos últimos anos, na qual abriga uma ênfase nas metodologias ativas.

Segundo o referido autor, a retenção do conteúdo se solidifica quando se avança em “espiral”, ou seja, quando se avança dos níveis mais simples em direção aos mais avançados, estabelecendo uma dinâmica que promove a progressão na aprendizagem, no entanto, também destaca que é importante a diversificação de formas ao aprofundar as temáticas criando um ambiente rico em experiências.

Uma das soluções encontradas para o desafio de trazer uma dinâmica diferenciada trata-se do uso de jogos, pois este “[...] possui componentes do cotidiano e o envolvimento desperta o interesse do aprendiz, que se torna sujeito ativo do processo” (Lopes, 2000, p. 23).

O ensino da arte, conforme exposto por Efland (1999), Biasoli (2007), dentre outros autores, deve ser entendido não apenas como uma prática educativa, mas como um campo complexo que reflete as transformações socioculturais e políticas ao longo do tempo. A evolução do conceito e da importância da arte na educação, a partir de uma visão mais crítica e reflexiva, destaca a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras e de maior integração da arte no currículo escolar. No cenário atual, a arte não deve ser

vista como uma mera atividade auxiliar ou recreativa, mas sim como um processo significativo de construção do conhecimento.

Além disso, é fundamental que a educação artística se adapte ao contexto contemporâneo, caracterizado pela multiplicidade de influências culturais e pela fragmentação de abordagens pedagógicas. Nesse sentido, a utilização de metodologias ativas e a integração de ferramentas como os jogos gamificados têm se mostrado eficazes para aumentar o engajamento dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e participativa. A crítica à forma tradicional de ensino, como apontado por Lopes (2000), revela que os métodos expositivos já não são mais suficientes para atrair a atenção dos estudantes, que demandam mais envolvimento e questionamento.

Portanto, a renovação das práticas educacionais, a valorização da arte como área do conhecimento, e a implementação de abordagens pedagógicas inovadoras e interativas são essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos. A arte, enquanto elemento formador de pensamento crítico, deve ser incorporada ao currículo escolar de forma a refletir as demandas de um mundo em constante transformação, utilizando as novas possibilidades que a contemporaneidade oferece.

3 ALINHAMENTO DE METODOLOGIAS

Com a intenção de fazer uma abordagem polissêmica usa-se como instrumento metodológico a Pesquisa Educacional Baseada em Arte (PEBA), para que o professor possa fazer inferências relacionadas aos jogos a partir de suas experiências com a aplicação do conteúdo programático das aulas, visto que o método traz em si a dinâmica de estabelecer relações entre as frentes de trabalho daquele que tem a formação no ensino de Arte.

A Gamificação inserida no contexto das metodologias ativas visa aspectos importantes do processo de ensino e aprendizagem na atualidade, tais como o engajamento e a motivação.

Na pesquisa busca-se entender como as metodologias são aplicadas na prática, e muitas vezes, existe um desconhecimento sobre os métodos, para isso foi realizada no capítulo *Análise de jogos desenvolvidos para o ensino de artes visuais* a investigação de propostas que trabalham com jogos no ensino de Arte.

3.1 PESQUISA EDUCACIONAL BASEADA EM ARTE (PEBA) E METODOLOGIAS ATIVAS

A Pesquisa Educacional Baseada em Arte questiona formas tradicionais de pesquisa, promovendo uma abordagem menos rígida e mais criativa, que valoriza o processo de investigação tanto quanto o resultado final. Ela se propõe a estimular a imaginação e a invenção, dissolvendo hierarquias entre pesquisador, colaboradores e leitores (Carvalho; Immianovsky, 2017).

Telles (2006) argumenta que a PEBA pode fomentar uma transformação significativa na prática pedagógica ao permitir que professores reflitam sobre seu trabalho através de meios não-verbais, como a arte visual e performática, em vez de depender apenas de textos acadêmicos. De acordo com a pesquisa desenvolvida por Telles, se sugere que essas práticas podem proporcionar aos professores uma compreensão mais profunda de seu ofício, além de promover uma abordagem emancipadora e reflexiva da educação.

O autor utiliza objetos de arte como dispositivos para estimular a reflexão

compartilhada entre docentes, oferecendo oportunidades para o desenvolvimento de experiências estéticas. Seu trabalho discute dois estudos distintos, um com fotografia e outro com espetáculo teatral, ressaltando dois enfoques principais: a produção de significados a partir de objetos de arte prontos e a representação, onde os professores criam seus próprios objetos artísticos (Telles, 2006).

A pesquisa de Telles (2006) também aponta que, embora promissora, a implementação de práticas de reflexão compartilhada como parte integral da formação continuada dos professores ainda é um desafio devido à necessidade de acompanhamento a longo prazo.

Uma das formas, de acordo com Moran (2018) que se apresenta como uma das mais eficientes na aprendizagem, inserindo as práticas de reflexão apontadas por Telles, trata-se da que acontece com o uso das narrativas, histórias contadas, vividas ou compartilhadas, principalmente as que se inserem no contexto do estudante. O autor expõe formas de se usar a ideia da narração de história a partir de livros, da internet, por meio dos dispositivos móveis com a produção de vídeos e animações, simulações (tribunal de júri), imersões e contos de fantasia, as narrações “são elementos poderosos de motivação e produção de conhecimento” (Moran, 2018, p. 67).

Pensando no uso das metodologias ativas, Lima e Santos (2020) afirmam que o aluno passará a ter controle sobre sua aprendizagem, já que a realização destas dependerá unicamente das ações realizadas por ele. O fator predominante para a aquisição de conhecimentos transformará o estudante em um ser autônomo e para isso faz-se necessário desenvolver maior confiança com estímulo da construção de habilidades que giram em torno da participação e expressão da opinião e não meramente reprodução do que é exposto pelo professor.

Para entender a participação do estudante, Moran analisa as múltiplas interfaces e situações que ampliam e contribuem na abordagem das metodologias ativas, como exemplo, a aprendizagem por histórias e jogos. Essa linguagem de jogos (gamificação), segundo o autor “estão cada vez mais presentes na escola e são estratégias importantes de encantamento e motivação

para uma aprendizagem mais rápida e próxima da vida real” (Moran, 2018, p. 67).

O autor afirma que para as novas gerações que possuem afinidades com jogos, sistema de recompensas e estão intimamente ligados com a competição e ações colaborativas ou que presumem estratégias de etapas e/ou níveis de desenvolvimento, trata-se de métodos que estão cada vez mais próximos de diversas áreas de conhecimento e promovem a interação entre pares (Moran, 2018).

Lev S. Vygotsky (1896–1934), psicólogo e pensador russo desenvolveu uma teoria sociointeracionista do desenvolvimento humano. Para ele, a aprendizagem acontece nas interações sociais, e o ambiente tem papel fundamental no desenvolvimento das crianças, suas ideias são centradas na interação social e no papel da cultura e do ambiente no aprendizado. Ao relacionar suas teorias com a gamificação, é possível destacar algumas conexões significativas: Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), mediação social; engajamento e motivação, ferramentas culturais e aprendizado contextualizado.

Um dos conceitos mais importantes de Vygotsky é a ZDP, que se refere à diferença entre o que uma pessoa pode fazer sozinha e o que ela pode fazer com a ajuda de outra pessoa mais velha ou que tenha mais conhecimento sobre determinado assunto (Lave e Wenger, 2003). A partir das ideias do autor, Rego (2012) afirma que:

[...] em interação com outras pessoas, a criança é capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que, sem a ajuda externa, seriam impossíveis de ocorrer. Esses processos se internalizam e passam a fazer parte das aquisições do seu desenvolvimento individual. [...] (Rego, 2012, p. 61).

As metodologias ativas e a PEBA podem proporcionar ao professor como ferramentas importantes para a construção de um percurso conectado ao ensino da Arte, as quais reúnam aspectos relacionados ao conhecimento da disciplina e promovam o interesse dos alunos, incentivando a reflexão do conhecimento e destacando seu potencial.

3.2 GAMIFICAÇÃO COMO PRÁTICA DE ENSINO

O termo Gamificação foi elaborado pelo pesquisador britânico Nick Pelling (Medina, 2013 *apud* Alves; Minho; Diniz, 2014) e tem no desafio o elemento propulsor para motivar e engajar os jogadores. Segundo Alves, Minho e Diniz (2014, p. 80), a gamificação estabelece “[...]objetivos que devem ser alcançados a curto, médio e longo prazo, mediante as estratégias que mobilizam funções cognitivas e subjetivas”, e lembram a respeito do sistema de feedback, o qual subsidia e retroalimenta o processo de engajamento dos jogadores para que estes consigam alcançar os objetivos propostos pelo jogo.

Com relação ao conceito é necessário atenção, pois pode ser considerada de formas diferentes devido à falta de padronização dos termos utilizados nas pesquisas que dependendo do ano de publicação e natureza do evento “[...] nos levam ora à Gamificação, ora à Ludificação, ora a Jogos Sérios e ora à Aprendizagem Baseada em Jogos (*Game-Based Learn*)[...]” (Pillar; Dorneles, 2020, p. 350, grifo meu).

Na gamificação, os desafios e tarefas podem ser estruturados para estarem na ZDP do jogador, oferecendo dificuldades que podem ser superadas com o apoio de dicas, tutoriais ou colaboração com outros jogadores. Isso mantém o jogador engajado, pois os desafios são estimulantes, mas não impossíveis.

E o nível de engajamento do jogador/estudante é influenciado pelo quanto ele está dedicado na atividade gamificada e essa dedicação “[...] é traduzida nas soluções dos problemas, influenciando o processo de imersão do indivíduo em um ambiente lúdico e divertido” (Busarello, 2016, p. 14).

Segundo o autor, o engajamento não é um dado fixo ou automático, mas depende do nível de dedicação do participante à atividade gamificada. Isso significa que quanto mais o estudante se envolve ativamente, maior será o seu interesse e disposição para interagir com a atividade proposta, o deixando capaz de estimular a criatividade, como também, a autonomia e o pensamento crítico que surge a partir do conhecimento construído em diálogo com a experiência, a emoção e a liberdade de criação. Essa dedicação não é apenas esforço, mas

uma forma de investimento pessoal na resolução de desafios, o que amplia o potencial formativo da gamificação.

A forma como o jogador resolve os problemas propostos na atividade gamificada serve como evidência de sua dedicação. Ao buscar soluções criativas, aplicar estratégias, persistir diante de obstáculos e tomar decisões, o estudante demonstra estar mentalmente presente e intelectualmente envolvido com a atividade. Portanto, a dedicação se materializa na prática, influenciando a qualidade do processo de aprendizagem que ocorre dentro do ambiente gamificado. A consequência direta dessa dedicação é o aumento da imersão do estudante em um ambiente lúdico e divertido.

A partir das considerações de Muntean (2011 *apud* Busarello; Ulbricht; Fadel, 2014, p. 17), tem-se o fato de que “[...] esta motivação surge quando o indivíduo decide tomar ou não uma ação como o altruísmo, a cooperação, o sentimento de pertencer[...]”, já que possui a intenção de integrar ações em prol do engajamento e organização escolar.

A Gamificação, dentro dos elementos que compõem as metodologias ativas, tem como base a ação e a aplicação de elementos de jogos em atividades de não jogos, segundo Silva e Dubiela (2014). Para as autoras, o método tem o intuito de aumentar a motivação, o que contribui para o engajamento daquele que faz uso ou participa da atividade jogável. Trata-se da questão norteadora da pesquisa, o pensamento de que o jogo gerará a participação ativa e posterior assimilação dos conteúdos por parte dos estudantes promovendo seu potencial artístico.

Tonéis (2017, p. 44) afirma que a “gamificação é uma ação para alterar ou modificar processos e não deveria ser utilizada como um ‘fortalecimento – estímulo/resposta’”, o autor acredita que o uso da metodologia deve ser aplicado buscando por experiências com engajamento mantendo os estudantes motivados de forma a impactar positivamente no processo de ensino-aprendizagem no qual está inserido (Tonéis, 2017). Essa motivação pode ser, segundo o autor, adquirida de duas formas: intrínseca, quando vem da satisfação de alcançar determinado objetivo; e extrínseca, quando existe um agradecimento ou elogio do meio externo, premiações ou uma classificação.

Quanto a motivação intrínseca pode ser classificada em:

- Mecânicas, que compõem os elementos para o funcionamento do jogo e permitem as orientações nas ações do jogador;
- Dinâmicas, que são as interações entre jogador e as mecânicas do jogo;
- Estéticas, que dizem respeito as emoções do jogador durante a interação com o jogo. Essa relação resulta das relações anteriores entre as mecânicas e as dinâmicas, que levam à criação das emoções do jogador (Zichermann; Cunningham, 2011 *apud* Busarello; Ulbricht; Fadel, 2014).

Para Vygotsky a colaboração e a troca de ideias ajudam a criar um ambiente onde os aprendizes se sentem motivados a participar e progredir, posto isso, a gamificação utiliza recompensas, reconhecimento e feedback imediato para manter o interesse e o envolvimento do jogador, criando um ambiente onde o processo de aprendizagem se torna mais dinâmico e interativo. Esses elementos ajudam a reforçar a motivação intrínseca e extrínseca, que considerava essencial para o desenvolvimento cognitivo.

Para Zichermann e Cunningham (2011 *apud* Busarello; Ulbricht; Fadel, 2014) os mecanismos que estão presentes na dinâmica de jogabilidade funcionam como um motor motivacional do indivíduo o que contribui diretamente para o envolvimento em variados aspectos e ambientes. Para os autores, o engajamento é definido pelo período de tempo em que o indivíduo tem grande quantidade de conexões com outra pessoa ou ambiente.

Para os referidos autores existem quatro razões pelas quais as pessoas são motivadas: “para obterem o domínio de um dado assunto; para aliviarem o *stress*; como forma de entretenimento e como meio de socialização” (Busarello, 2016, p. 31).

Outra característica pontuada por Vygotsky era sobre o fato de que o aprendizado ocorre em grande parte por meio da interação social, uma das quatro razões citadas. De acordo com Rego (2012) se o meio em que o adolescente se encontra não for estimulante intelectualmente o processo pode sofrer atraso ou não se completar e o estudante não conquistará estágios mais elevados de raciocínio. De tal forma, as conquistas adquiridas não dependem unicamente do esforço individual, mas também, do contexto em que o aluno está inserido.

Na gamificação, os sistemas podem incentivar a colaboração e a competição saudável entre os participantes. Por exemplo, jogos educacionais frequentemente envolvem grupos que trabalham juntos para resolver problemas ou aprender novas habilidades, refletindo a ideia de que o desenvolvimento é mediado socialmente.

Vygotsky enfatizou o papel das ferramentas culturais como a linguagem e os símbolos no desenvolvimento cognitivo, além de “[...] outros elementos presentes no ambiente humano impregnados de significado cultural [...]” (Rego, 2012, p. 58) que permeiam as relações das pessoas com o mundo. Nos ambientes gamificados, essas “ferramentas culturais” podem ser representadas por regras de jogos, pontuações, avatares e outros elementos que moldam o comportamento e o aprendizado do jogador, funcionando como mediadores cognitivos.

Além disso, pensando no contexto da disciplina de Arte, Telles (2006) acredita que a PEBA oferece uma contribuição considerável aos profissionais da área por compreender relações sociais que engajam e reconstroem a prática pedagógica a todos os envolvidos no processo e no ambiente educacional.

Vygotsky argumentava que o aprendizado é mais eficaz quando acontece dentro de um contexto significativo, segundo Rego (2012, p. 58) “[...] o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza num determinado grupo cultural, a partir da interação com outros indivíduos [...]”. Com base nessa constatação a gamificação frequentemente cria narrativas ou cenários que envolvem e contextualizam o aprendizado dos estudantes, tornando-o mais relevante e aplicável à vida real para oportunizar essa aprendizagem em grupo.

A associação da Pesquisa Educacional Baseada em Arte e as Metodologias Ativas se alinham com muitas das ideias de Vygotsky ao pretender a criação de ambientes de aprendizado socialmente ricos, com desafios ajustados às habilidades dos participantes e forte ênfase na interação e motivação.

4 COMO OS JOGOS PODEM ATUAR NO ENSINO DE ARTE?

Os jogos surgem a partir das interações humanas e foram ao longo do tempo tomando diferentes formatos e ações que agem diretamente no raciocínio, concentração, criatividade, imaginação, habilidades sociais, estratégias dentre outras habilidades que podem ser desenvolvidas.

Trata-se de uma das expressões culturais que permeiam diferentes contextos e gerações na sociedade e historicamente estão presentes em diversas culturas e ambientes e é possível identificar essa dinâmica em nosso dia a dia (Bianchini; Adegas; Oliveira, 2009).

4.1 ENTENDENDO OS CONCEITOS

Os jogos podem ser encontrados em todas as partes do mundo e podem ser encontrados variados tipos e até mesmo podem ser confundidos com artefatos religiosos, pois são usados como “peças” de jogo ossos e pedras com símbolos que lembram runas ou ícones de deuses. Segundo Vianna *et al.* (2013 *apud* Murta; Valadares, 2013, p. 51) “Os jogos estão enraizados nas mais diversas culturas, servindo, ao longo da história, como importante estruturador social das comunidades”, essa afirmação evidencia que os jogos, além de atividades lúdicas, possuem um papel formador nas dinâmicas sociais, sendo parte essencial do patrimônio cultural das comunidades. Essa compreensão amplia a visão sobre o uso dos jogos, inclusive em contextos educativos, ao reconhecê-los como práticas carregadas de significado, valor simbólico e potencial formativo.

Huizinga (2004) parte da proposta de que qualquer atividade humana pode ser pensada tendo como referência o jogo, inclusive as artes, como poesia, música e dança, porém, retira as artes plásticas do campo lúdico, posicionando sua presença na área ritualística, assim, comenta que “[...] a produção da arte plástica desenrola-se completamente fora da esfera lúdica, e sua exibição é necessariamente parte de um ritual, de uma festividade ou de um acontecimento social[...]” (Huizinga, 2004, p. 186).

Diferente de Huizinga, Antunha (2006 *apud* Bianchini; Adegas; Oliveira, 2009) afirma que a cultura e suas expressões (dentre elas as artes plásticas) são compreendidas no “exercício social lúdico” e nele se prepara o espaço para concretização de ações devido a motivação proporcionada pelos desafios que mobilizam os sujeitos a partir da experiência do jogo. Não só a escola, como também outros espaços de socialização são ambientes nos quais se desenrolam as atividades lúdicas, espaços esses que também desenvolvem linguagens artísticas.

Retondar (2011) defende que, quando inserido de forma intencional e significativa na escola, o jogo estimula a criação e a recriação de novas formas de jogar. Ou seja, o jogo deixa de seguir apenas regras fixas e passa a ser um território aberto à imaginação, à invenção e à experimentação. A partir da perspectiva do autor, o jogo é compreendido como um instrumento pedagógico poderoso, capaz de estimular a criatividade, a autonomia e o pensamento crítico. Ele transforma a escola em um espaço de formação integral, onde o conhecimento é construído em diálogo com a experiência, a emoção e a liberdade de criação.

A partir das considerações de Lopes (2000), pode-se afirmar que o jogo possui componentes que trazem envolvimento e despertam o interesse do estudante, tornando-o um sujeito ativo do processo de aprendizagem e afirma que a confecção própria das atividades jogáveis seria mais emocionante do que apenas jogar. A autora traça alguns objetivos pedagógicos no contexto escolar a partir dos jogos:

1. Trabalhar a ansiedade;
2. Rever os limites;
3. Reduzir a descrenças na autocapacidade de realização;
4. Diminuir a dependência, desenvolvimento da autonomia;
5. Aprimorar a coordenação motora;
6. Desenvolver a organização espacial;
7. Melhorar o controle segmentar;
8. Aumentar a atenção e a concentração;
9. Desenvolver antecipação e estratégia;
10. Trabalhar a discriminação auditiva;
11. Ampliar o raciocínio lógico;
12. Desenvolver a criatividade;
13. Perceber figura e fundo, e,
14. Trabalhar o jogo (Lopes, 2000, p. 38 - p. 47).

Ao analisar os itens 6. Desenvolver a organização espacial, 10. Trabalhar a discriminação auditiva, 12. Desenvolver a criatividade e 13. Perceber figura e fundo já permite entender aspectos que estão intimamente conectados ao desenvolvimento das linguagens artísticas.

Bosi (1986) entende que,

Como o jogo, a obra de arte conhece um momento de invenção que libera as potencialidades da memória, da percepção, da fantasia: é a alegria pura da descoberta, que pode suceder a buscas intensas ou sobrevir num repente de inspiração [...] (Bosi, 1986, p. 16).

Tanto no ato artístico quanto no ato de jogar, de acordo com Bosi, o ser humano se distancia das imposições rígidas do cotidiano e entra em um espaço onde as regras podem ser recriadas ou interpretadas de forma flexível, para tanto o jogo permite a suspensão temporária das regras da vida cotidiana, enquanto a arte também propõe essa libertação, rompendo com padrões preestabelecidos e criando novas formas de ver e interpretar a realidade.

Considerando a diversidade de possibilidades no que se refere aos jogos pedagógicos, destaca-se aqueles que são comumente usados pelos professores como cruzadinhas, caça-palavras, labirinto, embora já estejam introjetados na concepção de atividades escolares, em geral, não possuem o recurso que gera competitividade. Por outro lado, existem propostas que envolvem divisão de grupos, perguntas e respostas, nas quais a competição está fortemente presente, sendo esta uma das características fundamentais da dinâmica dos jogos.

O desenvolvimento intelectual, segundo Ide (2011) não está ligado ao acúmulo de informações e registros funcionais, mas sim na reestruturação de dados anteriores e as relações que se pode fazer com os novos saberes que são adquiridos pelo processo de assimilação. A autora traz o jogo como um instrumento de construção do conhecimento e afirma que este não pode ser visto como um divertimento ou brincadeira.

Qual a diferença entre brincar e jogar? Para delimitar o questionamento conduz-se com os seguintes dados a partir de considerações de Macedo, Petty e Passos (2005):

Quadro 1: Comparação entre os conceitos brincar e jogar

Brincar	Jogar
Fundamental para o desenvolvimento	Contexto de regras e objetivos a serem atingidos
Põe a criança em contexto de interação	As delimitações são condições fundamentais para a realização (tabuleiro, peças, objetivos, entre outros)
Brinca-se pelo prazer de brincar	Brincadeira organizada, com papéis e posições demarcadas
Possibilita o enfrentamento de problemas	Jogar certo diferencia-se de jogar bem
Necessita de atenção e concentração	Ganhar ou perder/ Gera competição
Protagonista, responsável por suas ações	Suas ações dependem das ações dos outros jogadores
Quem brinca sobreviveu (simbolicamente)	Quem joga jurou (regras, propósitos, comparações, responsabilidades)

Fonte: Esta tabela foi criada inspirada no texto teórico de Macedo; Petty; Passos, 2005. p. 13-15, grifo meu.

Na tentativa de delimitar os campos para que não haja confusão entre os sentidos dados aos conceitos que serão trabalhados na pesquisa, pode-se verificar no quadro algumas diferenças nas características, as quais pressupõem dimensões diversas nas atitudes daqueles que praticam o brincar em relação aos que praticam o jogar.

O ato de jogar diferentemente do ato de brincar faz com que o jogador esteja inserido dentro de determinadas condições seja relacionado ao espaço, peças do jogo, cartas, como quanto as regras e objetivos a serem alcançados e as ações estão condicionadas umas às outras, uma vez que um jogador toma uma decisão errada outro automaticamente tem uma vantagem ou possibilidade de destaque. Já nas brincadeiras cada indivíduo é responsável por suas ações e está propenso a ser o protagonista.

De acordo com Oliveira (2009) o jogo exige que a partir do cumprimento das ações e das exigências para solucionar o problema, o sujeito transforme essa ação em conceitos mais cristalizados o que possibilita enfrentar desafios com dificuldades maiores. Assim, compreende-se que o jogo é mais do que uma

atividade recreativa: ele é um espaço estruturado de aprendizagem ativa, que favorece o desenvolvimento da consciência, da capacidade de análise e da autonomia do sujeito e através da ação estratégica e do enfrentamento de desafios, o indivíduo reflete, aprende e se transforma.

Ficam claras as condições fundamentais para a jogabilidade que estão relacionadas às regras e objetivos específicos que delimitam o espaço, tempo e ações realizadas, como também, ao efeito da competição que está intimamente ligada ao ato de jogar.

A ênfase dada ao “jogar certo ou jogar bem” concebe a questão de que o “jogar certo” partiu daquele que seguiu as regras e objetivos, enquanto o “jogar bem” trata-se daquele que entendeu o efeito de suas decisões e riscos nas tomadas de ação dentro do jogo (Macedo; Petty; Passos, 2005). São essas tomadas de ação que definirão o curso da experiência e consequentemente da interação entre os jogadores.

O jogo facilita a criação de novos procedimentos e a invenção de maneiras de integrar estratégias aos resultados, ajudando a superar os desafios de cada nova jogada. Além disso, permite a antecipação de jogadas, tanto suas quanto dos outros participantes, promovendo a formação de novas interpretações a partir da abstração reflexiva (Oliveira, 2009).

A competição é o fator motivador dentro dos jogos, no entanto a gamificação do conteúdo não tem na competição seu ponto de destaque e sim a extensão da dinâmica que pode ser tanto em grupos quanto individualmente e permite tornar conceitos abstratos e conteúdos complexos em conteúdos mais assimiláveis para os estudantes.

Para Oliveira (2009, p. 21) o ato de jogar “revela seu valor pedagógico e psicopedagógico na medida em que favorece, tanto a observação de condutas lúdicas quanto a intervenção junto a escolares, apoiada em situações de interação lúdica”. Em outras palavras, o ato de jogar é uma prática rica em possibilidades educativas, pois permite tanto compreender o aluno em sua integralidade quanto atuar de forma intencional em seu processo de desenvolvimento. O jogo, nesse contexto, é uma linguagem pedagógica e psicopedagógica que articula experiência, emoção, cognição e interação social.

“Quem brinca sobreviveu” dada as adversidades propostas pelas brincadeiras, e, “quem joga jurou”, pois a dinâmica do jogo se dará através do acordo entre todos os participantes para que ocorra a partida, visto que são necessários critérios para o estabelecimento das ações.

Portanto, o jogo de regras, ao apresentar situações-problema e exigir o entendimento das regras, favorece uma compreensão gradual das propriedades do jogo e o estabelecimento de relações entre elas, possibilitando o desenvolvimento, segundo Oliveira (2009).

Poyatos Neto (2015) admite que de fato as regras promovem um determinado impedimento para cumprir um objetivo, porém ao atingi-lo é gerado imensa satisfação daquele que ultrapassa essa barreira e afirma que mesmo sendo “obstáculos desnecessários” são meios de desafiar as capacidades e desenvolver nos estudantes a criatividade, tornando as atividades mais interessantes.

As regras, segundo Bosi (1986, p.15-26), atuam de maneira importante no jogo e na arte, pois o primeiro “depende de estruturas predefinidas e acordadas entre os participantes”, enquanto a arte pode “subverter ou criar novas regras dentro de seu próprio sistema simbólico”. O autor reflete sobre a arte como uma forma de diálogo com tradições e convenções, muitas vezes desafiando-as ou reinterpretando-as, assim como os jogos podem inovar em suas próprias mecânicas e lógicas.

De acordo com Mafra (2008, p. 10) é “na brincadeira e no jogo que a criança aprende a lidar com o mundo, recriando situações do cotidiano, adquirindo conceitos básicos para formar sua personalidade e vivenciando sentimentos das mais variadas espécies”. A partir da citação de Mafra, entende-se que o jogo e a brincadeira são pilares fundamentais do desenvolvimento infantil. Por meio dessas atividades, a criança interage com a realidade de maneira criativa e significativa, desenvolvendo sua cognição, afetividade e personalidade. Brincar é, portanto, uma forma genuína e profunda de aprender a viver em sociedade, construir identidade e elaborar sentidos sobre o mundo.

E precisa-se entender que:

Brincadeira, jogo e diversão, tudo isto, é ludicidade. Quando falamos do brincar precisamos ter a consciência que este ato foi evidente em todos os registros históricos da humanidade até os dias atuais, ressaltando que em cada época e contexto histórico, ele foi vivenciado e elaborado por cada grupo social (Fonseca; Santos; Coutinho, 2023, p. 479).

Para Mafra (2008), os jogos devem ser pensados no meio educacional não como “jogo pelo jogo”, essa atividade lúdica deve representar um instrumento prolífico de trabalho para atingir objetivos e estimular o desenvolvimento integral da criança e representar um meio diferente no trabalho dos conteúdos curriculares.

Em síntese, a análise do conceito de jogo revela sua relevância no contexto educacional, evidenciando suas múltiplas facetas como ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento. Ao contrário da simples diversão, o jogo é um meio eficaz para promover a construção de conhecimento, a criatividade e a autonomia dos alunos. As regras do jogo, assim como as da arte, não apenas organizam o espaço, mas também desafiam os jogadores a pensar estrategicamente, recriar e subverter padrões, o que favorece a formação de novas interpretações e perspectivas sobre o mundo.

Enquanto a arte subverte as regras do cotidiano, o jogo, ao seguir uma estrutura predefinida, desafia os jogadores a superarem obstáculos, estimulando a reflexão e a antecipação. Portanto, o jogo não deve ser visto como um fim em si mesmo, mas como um meio poderoso para alcançar objetivos pedagógicos que promovem o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos. Ao integrar a ludicidade no processo educacional, os jogos possibilitam uma abordagem mais dinâmica e envolvente, tornando o aprendizado mais significativo e acessível.

A utilização de jogos, especialmente no contexto escolar, não deve se limitar à mera repetição de atividades, mas deve ser planejada de forma a estimular a reflexão, o raciocínio lógico e a criatividade, desenvolvendo competências essenciais para a formação integral do estudante. Assim, o jogo se apresenta como um elemento fundamental na construção do conhecimento, proporcionando uma interação prazerosa com o conteúdo e permitindo aos alunos a prática da autonomia e da colaboração. A ludicidade, portanto, deve ser

vista como um recurso pedagógico valioso, capaz de transformar a experiência educacional, tornando-a mais rica e envolvente.

4.2 O LÚDICO

O lúdico sempre foi combatido na vida adulta, até mesmo na infância, por não ser considerado dentro do âmbito do trabalho, pois não está associado a uma atividade produtiva ou direcionada a algum interesse de valor (Ramos; Leão; Schneider, 2020). No entanto, esse conceito está sendo redimido na contemporaneidade e valorizado, principalmente, na educação infantil.

Segundo Ferraz e Fusari (2009) compreende-se que as atividades lúdicas não são meras formas de entretenimento: elas são instrumentos potentes de desenvolvimento humano. Ao brincar, a criança explora o mundo, constrói sentidos, expressa emoções e exercita sua capacidade de ser autônoma e criativa. As autoras defendem, portanto, que a ludicidade deve ser reconhecida e valorizada como elemento essencial no processo educativo, especialmente na infância.

O ensino sistemático não é o único responsável por ampliar o horizonte da Zona de Desenvolvimento Proximal, a atividade lúdica, como o brincar e o jogo, é igualmente considerada uma importante fonte para fomentar o desenvolvimento, pois promove diversão, prazer e motivação (Rego, 1995 *apud* Ramos; Leão; Schneider, 2020).

O brincar para Vygotsky (1984 *apud* Ramos; Leão; Schneider, 2020) gera novos desejos na criança, enquanto o jogo as ensina a conectar esses desejos a um "eu" imaginário, que representa seu papel e as regras do jogo. Assim, as principais conquistas de uma criança ocorrem por meio do brincar, e essas conquistas se transformarão, no futuro, em seu nível básico de ação e moralidade.

A proposta dos jogos promove um aprendizado vivo e natural, além de conciliar ações ligadas ao crescimento emocional e social do estudante.

Faz-se necessário que a escola como uma instituição socializadora, responsável pela formação consciente e crítica da criança, proporcione pleno desenvolvimento do aluno em todas as suas dimensões, empregando um trabalho dinâmico e desafiante (Mafra, 2008, p. 14).

Pois, segundo Mafra (2008, p.14), “[...] o lúdico possibilita construir um novo jeito de educar e de trabalhar de forma solidária e conjunta” entendendo que é fundamental uma educação que atue diretamente na percepção do aluno em relação a responsabilidade de suas atitudes.

Ações pontuais ou a formação de um projeto são necessárias para tornar a escola um lugar que promova atividades prazerosas e significativas e o jogo pode agir como um mediador da aprendizagem. Porém, de acordo com a autora já citada, não se deve considerar a atividade lúdica como único e exclusivo recurso, pois “[...] o jogo é uma alternativa significativa e importante, mas sua utilização não exclui a utilização de outros caminhos metodológicos” (Mafra, 2008, p. 14).

O jogo é capaz de desenvolver no indivíduo processos cognitivos superiores, como atenção, percepção, memória e raciocínio, além de promover a interação e a formação de conceitos. Por isso, a atividade lúdica não deve ser vista como uma atividade secundária no processo educativo. Da mesma forma, a gamificação, ao incorporar a ludicidade e o jogo, também contribui para o desenvolvimento cognitivo, pois é no brincar que a criança aprende a agir na esfera cognitiva. Assim, é possível perceber a relação entre o lúdico e a gamificação na construção da aprendizagem (Ramos; Leão; Schneider, 2020).

O cérebro humano precisa das experiências oferecidas pelos jogos, como resolver enigmas e receber resposta, pois são estímulos que ativam o sistema de dopamina no cérebro, associado à atividade ao prazer. Além disso, em um jogo o indivíduo tem a oportunidade de vencer desafios e perder, mas não de forma permanente. Ou seja, o jogador sempre terá a oportunidade de refazer a tarefa, buscando seu êxito. Isso serve como motivador para uma busca constante de melhorias e maneiras novas para se encontrar soluções (Clementi, 2014 *apud* Busarello, 2016, p. 25).

A citação de Clementi (2014), apresentada por Busarello (2016), interpreta o impacto neuropsicológico e motivacional dos jogos sobre o comportamento humano, destacando como suas dinâmicas de desafio, resposta e repetição favorecem a aprendizagem, o prazer e a persistência. Essa lógica promove um ambiente de aprendizagem em que o erro é parte do processo, e não um fracasso final, o que favorece uma postura ativa, investigativa e autônoma do estudante.

A gamificação trata-se de uma metodologia que ao interligar os jogos com conteúdos disciplinares e conceitos presentes em outras abordagens se alinha com as atuais tendências do ensino contemporâneo e para tal deve ser pensado com cuidado em sua aplicação voltado à resolução de problemas, ao aumento da motivação e a aprendizagem.

Kishimoto (2021 *apud* Silva; Soares, 2023) destaca que o jogo educativo cumpre duas funções principais: a lúdica e a educativa. Segundo a autora, é fundamental manter o equilíbrio entre essas dimensões para que o jogo seja realmente eficaz no contexto escolar. Isso significa que a atividade deve ser, ao mesmo tempo, prazerosa e promover a aprendizagem. Para tal, é necessário que o educador planeje cuidadosamente sua aplicação, com intencionalidade pedagógica e sensibilidade para a ludicidade. Portanto, a autora recomenda que haja o equilíbrio entre as funções citadas (educativa e lúdica), atitude necessária para que seja cumprida a função educativa ao qual o material gamificado se propõe.

O lúdico, que historicamente foi marginalizado por não se associar diretamente ao trabalho produtivo, tem ganhado reconhecimento nos últimos tempos, especialmente no contexto educacional. A importância das atividades lúdicas, como o brincar e o jogo, no desenvolvimento infantil, é amplamente reconhecida por teóricos como Vygotsky e Ferraz e Fusari, que destacam o impacto positivo dessas práticas na autonomia, criatividade e desenvolvimento cognitivo das crianças. Ao integrar o lúdico ao processo educativo, a escola tem a oportunidade de oferecer uma abordagem mais dinâmica, desafiadora e prazerosa, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos, como sugerido por Mafra.

Além disso, a gamificação, que incorpora elementos do jogo no ensino de conteúdos disciplinares, emerge como uma metodologia eficaz para aumentar a motivação, facilitar a aprendizagem e desenvolver competências cognitivas superiores. Contudo, é essencial que os jogos educacionais mantenham o equilíbrio entre suas funções lúdica e educativa, como propõe Kishimoto (2021 *apud* Silva; Soares, 2023), para que cumpram sua missão de engajar os alunos de maneira significativa, sem se reduzir a um mero entretenimento ou material

didático. Assim, a integração do jogo e da gamificação no ambiente escolar não só enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também fortalece o papel da educação na formação de indivíduos críticos e criativos, preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

5 ANÁLISE DE JOGOS DESENVOLVIDOS PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS

Para pensar sobre os desafios da arte na escola, como também, as dificuldades do ensino e a formação de professores, torna-se importante pensar no contexto pós-moderno, como um contexto marcado pela pluralidade de sentimentos e de um conceito multicultural, demarcado pela (des)construção de identidade, ou seja, demanda-se diferentes atitudes dos professores para que ocorra a mudança.

Como afirma Iavelberg (2003) que oferece exemplos para que o professor de arte possa seguir as diretrizes estabelecidas pelos PCNs, segundo a autora é fundamental que ele tenha experiências pessoais de criação artística, que lhe permitam adquirir conhecimentos técnicos necessários para realizar a transposição didática do conteúdo teórico para o prático. Esse processo envolve o ensino de práticas que abrangem a produção, apreciação e reflexão sobre a arte como um produto cultural.

Neste capítulo serão analisadas propostas de desenvolvimento de jogos com aplicação no ensino e procura-se evidenciar nas propostas o uso das características apresentadas por Lopes (2000) a respeito dos objetivos pedagógicos traçados pela autora e observados no contexto escolar a partir dos jogos, como também, a interação a partir dos quesitos necessários para a construção de um material educativo gamificado. Para tal foram analisados os artigos: Jogo *Memoriarte* de Raffaella Santos; o projeto de ensino *Art & Game* de Heloísa Silva e Arlete Petry e o Jogo educativo *Museu Portátil* de Hofstaetter *et al.* (2018) escolhidos por terem atuação nos anos finais do Ensino Fundamental.

5.1 O JOGO MEMORIARTE

O jogo *Memoriarte* confeccionado por Santos (2013) buscava associar o jogo como uma ferramenta no ensino-aprendizagem sobre arte contemporânea com o objetivo de instigar a pesquisa e a descoberta dos alunos de forma autônoma. Trata-se de uma adaptação do tradicional jogo de memória, o qual

auxilia no desenvolvimento da observação e na cristalização do conteúdo.

Ressalta-se que o jogo foi desenvolvido por Santos para a disciplina acadêmica que prevê a prática de ensino na Universidade Federal de Sergipe, com o intuito de ser aplicado nos Anos Finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Foi testado apenas com acadêmicos do curso de Artes Visuais.

Foram elencados, segundo a autora, os benefícios da aplicação do jogo na educação, que auxilia a fixar conteúdos estudados e seu aprimoramento, o desenvolvimento da criança e a atuação “[...]sobre a cognição, a socialização, motivação e a afeição. Além disso, verifica-se que sua aplicação atua despertando e favorecendo a criação e a imaginação” (Santos, 2013, p. 6).

Com o jogo *Memoriarte* evidencia-se a possibilidade do trabalho com os itens citados por Lopes (2000), 4. Diminuir a dependência, desenvolvimento da autonomia, visto que os estudantes a partir das regras podem jogar sem auxílio do professor; e, propõe, também, com o quesito 8 sobre o aumento da atenção e da concentração, pois o jogo de memória traz em si essa dinâmica de ação.

A proposta atende a metodologia de gamificação ao trabalhar o conteúdo da disciplina interagindo com o jogo com motivação intrínseca, pois o aluno vê satisfação ao alcançar o objetivo que nesse caso representa a quantidade de duplas de cartas formadas no jogo.

Para Santos (2013)

O professor de arte tem um papel fundamental no direcionamento dos conteúdos ensinados e no despertar do seu alunado para o prazer de estudar. O jogo pode ser uma alternativa para despertar um maior entusiasmo no aluno para o conteúdo estudado (Santos, 2013, p. 2).

Ao auxiliar o professor na diversificação das aulas, o jogo, segundo Santos (2013) apresentado como uma ferramenta lúdica, envolve não somente o divertimento, sem que se faça dele um inimigo do conhecimento, como de igual forma abrange o desenvolvimento intelectual conduzindo caminhos para se alcançar um resultado satisfatório.

A partir de uma prototipagem de um jogo de memória criado para suas filhas, Mark Twain, escritor norte-americano, notou que a introdução de um elemento ludificado era uma alternativa “[...] capaz de remediar o problema histórico com o qual ele, sem saber, se deparava: a memorização dura como instrumento didático” (Pillar; Dorneles, 2020, p. 345).

Ao desenvolver uma situação de jogo que oferecesse uma representação espacial para dados históricos, tradicionalmente apresentados por meio de textos, o criador possibilitou que elementos característicos dos jogos, como a diversão e a motivação intrínseca, influenciassem não apenas a forma como esses dados eram apresentados no processo de aprendizagem, mas também a maneira como se relacionavam com o contexto do jogador (Pillar; Dorneles, 2020).

Para Retondar (2011, p. 415) o jogo trata-se “[...]de uma outra natureza de ser “meio”, pois, uma vez apropriado como conhecimento, ele será “meio” e fim em si mesmo[...]”, ao se partir do jogo e retornar a ele como conteúdo o professor será capaz de ensinar por meio de sua dinâmica, que segundo o autor promove novas possibilidades que podem ser usadas como “objetos de reflexão e/ou vivências”.

Figura 1 – Protótipo Jogo *Memoriarte*



Fonte: Imagens de arquivo pessoal fornecidas pela pesquisadora.

O jogo *Memoriarte*, desenvolvido por Santos (2013), demonstra o potencial das ferramentas lúdicas no processo de ensino-aprendizagem, particularmente no contexto da arte contemporânea. Ao adaptar o tradicional jogo de memória, o jogo promove a autonomia dos alunos, estimula a pesquisa e facilita a fixação do conteúdo de forma interativa e prazerosa. Os benefícios descritos pela autora, como o desenvolvimento cognitivo, a socialização e a motivação, reforçam a importância da gamificação na educação, alinhando-se com os princípios de aprendizagem ativa.

Ao integrar aspectos lúdicos, o jogo se mostra uma alternativa valiosa para diversificar a prática pedagógica e fomentar o prazer pelo aprendizado, alinhando-se aos conceitos de ensino propostos por diversos estudiosos da área.

5.2 PROJETO *ART & GAMES*

Enquanto na dinâmica estabelecida na proposta de Silva e Petry (2021) estabelece um número controlado de alunos que desenvolveram jogos considerando os temas da disciplina de Artes e conteúdo da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) no contraturno. Foram construídos protótipos experimentais com ferramentas simples.

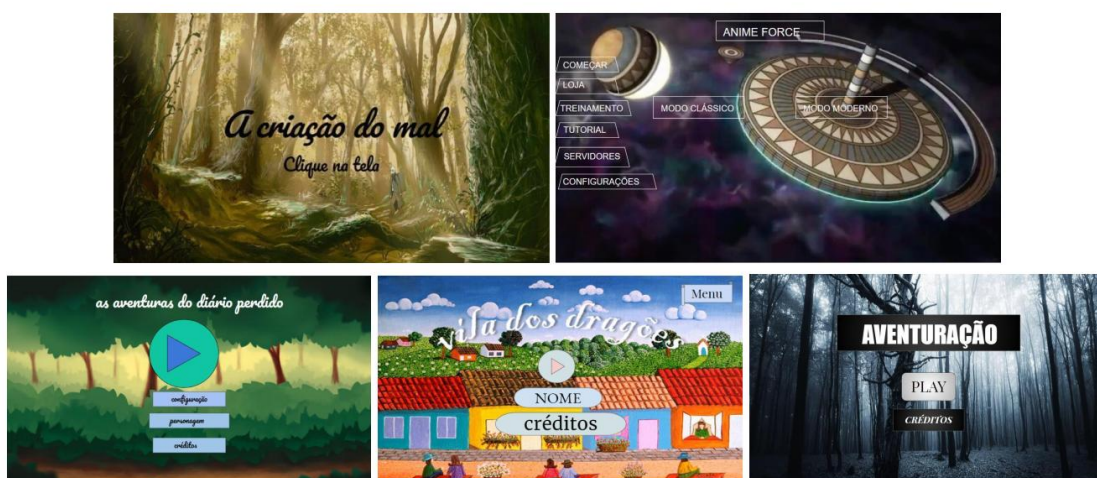
O projeto de pesquisa foi desenvolvido em uma comunidade com alta vulnerabilidade social, aplicado e validado com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Imperial Marinheiro na cidade de Natal/ RN. Finalizaram o projeto intitulado *Art & Games* que pode ser aplicado em outras realidades que estejam relacionadas ao campo da arte.

De acordo com Silva e Petry (2021) foi gerado um ambiente de autoconfiança com a promoção de “autores críticos de suas próprias produções” e a atuação enquanto mediadores os fez questionar a proposta e a promover alterações pensando não apenas na pesquisa, como também, na realidade pessoal. A partir da constatação das autoras se faz necessário pensar a respeito do objetivo pedagógico de Lopes (2000) 3. Reduzir descrenças na autocapacidade de realização, o projeto de construção de jogos pelos alunos naquela localidade proporcionou uma maior autoconfiança e auto criticidade para a confecção e finalização das atividades.

Segundo as autoras foram criados 5 jogos e os alunos foram capazes de acordo com as habilidades/competências da BNCC, “Experenciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte” (Silva; Petry, 2021, p. 97), nesse trecho verifica-se a constatação dos Itens 8. Aumentar a atenção e a concentração e 12. Desenvolver a criatividade.

O lúdico ao trabalhar com questões relacionadas ao âmbito do imaginário promove um lugar “onde é possível viver, através da mimese, da ficcionalização e da imaginalização, experiências que ampliem e enriqueçam a nossa narrativa existencial” (Mastroberti, 2019, p.1029 *apud* Pillar; Dorneles, 2020, p. 358).

Figura 2 – Tela inicial dos jogos desenvolvidos pelos alunos no projeto *Art & Games*



Fonte: SILVA, Heloísa Maria de Macedo; PETRY, Arlete dos Santos. Desenvolvendo jogos para aprender Artes Visuais em uma comunidade com alta vulnerabilidade social. *Revista de Estudos Lúdicos*, n. 3, 2021, p. 96.

Foi possível também “Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística” (Silva; Petry, 2021, p. 97), abre-se a possibilidade para se pensar nas relações com os sistemas de tecnologia e linguagem de programação inseridos em um contexto de precariedade e improvisação que promove e desenvolve o debate e a reflexão sobre o espaço de arte dentro da escola.

E, principalmente, “Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes” (Silva; Petry, 2021, p. 97), assim, buscou-se 2. Rever os limites, pensando no trabalho em grupo e que possa ser colaborativo; 4. Diminuir dependência, desenvolvimento da autonomia, para que o estudante amplie seu progresso; e, no item 11. Ampliar o raciocínio lógico, pois a discussão organizada no projeto prevê a argumentação sobre as

características que o jogo desenvolvido deve ter, além disso trabalha com comparação.

Para Gaspar e Garcia (2011, p. 3424 *apud* Pillar; Dorneles, 2020, p. 359) o *Game Art* pode ser considerado uma linha de investigação poética inserida no campo das novas mídias, “composta de uma mistura de intervenção de softwares, narrativas perturbadoras e jogos eletrônicos alterados”, revelando nesse contexto a potência política desses objetos a partir do desenvolvimento de senso crítico e colaborativo.

Na proposta foi possível perceber uma produção intimamente conectada com a linguagem artística e ao desenvolvimento de narrativa ligada a uma construção de jogo digital. Nesse contexto foi estabelecido uma dinâmica diferente, pois foram os alunos que confeccionaram o jogo a partir dos conteúdos de Artes, tanto que a frequência na disciplina foi um dos quesitos para a participação no projeto.

O projeto *Art & Games*, desenvolvido por Silva e Petry (2021), exemplifica a eficácia da utilização de jogos na educação, particularmente no contexto da disciplina de Artes, alinhado aos objetivos da BNCC.

Ao envolver alunos de uma comunidade com alta vulnerabilidade social na construção de protótipos de jogos, o projeto não apenas promoveu a aprendizagem criativa e a ludicidade, mas também fortaleceu a autoconfiança, a autonomia e a criticidade dos estudantes, conforme apontado pelas autoras. A criação de jogos digitais, inserida em um contexto de improviso e recursos limitados, proporcionou um espaço de reflexão e debate sobre o papel da arte na escola, além de desenvolver habilidades cognitivas como atenção, concentração, criatividade e raciocínio lógico.

A metodologia colaborativa e o uso de tecnologias como ferramentas de pesquisa e criação artística ampliaram a percepção dos alunos sobre o processo de produção e a relação entre arte e mídias digitais. Dessa forma, o projeto não só cumpriu seu papel pedagógico, como de igual forma possibilitou a construção de uma nova narrativa educativa, a qual integra o desenvolvimento pessoal e coletivo dos alunos com a arte e a tecnologia.

5.3 JOGO *MUSEU PORTÁTIL*

A proposta desenvolvida por Hofstaetter *et al.* (2018) pretende desenvolver a integração entre museu, universidade e escola com o intuito de aproximar o público escolar de produções artísticas integrando o acervo presente no Museu de Arte do Rio Grande do Sul.

Figura 3 – Tabuleiro desenvolvido para o jogo *Museu Portátil*



Fonte: HOFSTAETTER, A. *et al.* Museu Portátil: jogo e aprendizagem em Artes Visuais. *Seminário Nacional de Arte e Educação*, 26. *O Ensino da Arte em tempos de crise*. Encontro Regional sul da rede arte na escola, 5, 2018, p. 7.

O jogo de tabuleiro *Museu Portátil* visa a integração entre ludicidade e o uso de jogos nas práticas de ensino-aprendizagem, parte do “[...]cumprimento de desafios propondo um exercício introdutório aos conceitos e práticas de curadoria e de expografia.[...]”, entendendo assim que o projeto abraça o objetivo 9. Desenvolver antecipação e estratégia, a partir das considerações de Oliveira

(2009, p. 19) promove a formação de novas interpretações e ajuda a superar os desafios de cada nova jogada.

O jogo possui alguns temas gerais como: “paisagem urbana, corpo, memória, cotidiano, feminino, natureza morta, formas e cores”, foi experimentado e testado em várias escolas e verificado o cumprimento das funções desejadas pelos autores como,

[...] de disparador de diálogos, discussões, reflexões e interações entre os participantes. O jogo tem possibilitado a criação e a invenção, pois os temas curatoriais suscitam relações inusitadas entre as imagens das obras e cada grupo de jogadores responde de modo singular à sua utilização. Uma das características destacadas por jogadores é que a cada edição de jogo, uma nova experiência acontece. Sempre que o jogo for jogado novamente, outra situação será criada e outras ideias surgirão no contato com as obras (Hofstaetter *et al.*, 2018, p. 9).

Portanto, o jogo ocupa um papel importante no ensino da arte por não fixar significados, mas os faz surgir da experiência com a associação de imagens e com a interação com o outro. Esse caráter estabelecido por meio das relações e com espaço propício à expressão promove algo novo a cada jogada ou partida.

Figura 4 – Cartas com as missões curatoriais desenvolvidas no jogo *Museu Portátil*

Monte uma exposição com imagens que apresentem elementos arquitetônicos.	Monte uma exposição com imagens que reportem a memórias.	Monte uma exposição com a temática “identidades culturais”.	Monte uma exposição com imagens que abordem a temática da identidade desconhecida/velada/oculta.	Monte uma exposição com obras, produzidas por mulheres, que apresentem corpos.
Monte uma exposição com imagens de corpos masculinos.	Monte uma exposição com imagens de paisagens abstratas.	Monte uma exposição com paisagens realistas.	Monte uma exposição com obras de diferentes materiais e que não sejam figurativas.	Monte uma exposição utilizando obras que contenham linhas.
Monte uma exposição onde a forma esteja presente em objetos tridimensionais.	Monte uma exposição com obras que tenham formas geométricas.	Monte uma exposição colorida e ao mesmo tempo com obras que não sejam só pinturas.	Monte uma exposição com obras de tonalidades próximas.	Monte uma exposição com obras que lembrem o universo infantil.

Fonte: HOFSTAETTER, A. *et al.* Museu Portátil: jogo e aprendizagem em Artes Visuais. Seminário Nacional de Arte e Educação, 26. *O Ensino da Arte em tempos de crise*. Encontro Regional sul da rede arte na escola, 5, 2018, p. 8.

Entende-se o jogo como uma ferramenta usada para extrair dos estudantes não só os conceitos analisados no jogo, ademais busca afetar outras questões que ultrapassam os termos teóricos por meio da reflexão e os leva a pensar sobre sua participação social, política e econômica, o seu lugar social, e a entender como a arte discute de modo singular esses aspectos.

Para Busarello, Ulbricht e Fadel (2014, p. 34) “[...] os elementos da gamificação devem relacionar tanto as motivações intrínsecas como extrínsecas dos indivíduos, pois elas influenciam diretamente o engajamento do sujeito” e observar o jogo como um disparador de diálogos e discussões permite compreender:

[...]espaços de aprendizagem diferentes dos cenários escolares que podem potencializar o desenvolvimento de habilidades cognitivas (planejamento, memória, atenção, entre outros), habilidades sociais (comunicação, assertividades, resolução de conflitos interpessoais, entre outros) e habilidades motoras (Alves; Minho; Diniz, 2014, p. 76-77).

Segundo os autores um aspecto importante a ser levantado no espaço escolar e educativo no geral a respeito do trabalho dos professores trata da “[...] criação de materiais didáticos e lúdicos que propiciem interações diversas entre os sujeitos, no intuito de provocar aprendizagens” (Hofstaetter *et al.*, 2018, p.11). Já que um jogo com a proposta adequada, objetos e objetivos definidos podem auxiliar em uma interação prazerosa com o conhecimento e entre os sujeitos. Entendendo que o processo de aprendizagem será aproveitado, quanto mais os aprendizes estiverem envolvidos, provocados e encantados.

Os educadores enfrentam dificuldades em integrar elementos criativos e inovadores à prática pedagógica, mas essa limitação não se restringe à responsabilidade individual dos docentes. Embora os documentos das instituições escolares enfatizem a necessidade de práticas alinhadas ao contexto contemporâneo, as políticas educacionais efetivas muitas vezes seguem direções distintas.

Aulas fragmentadas, infraestrutura controlada para minimizar conflitos entre escola e família, e a pressão por resultados em avaliações para o ingresso no Ensino Superior comprometem o trabalho com aspectos sensíveis e criativos. Nesse cenário, o desenvolvimento de um perfil inovador no estudante é

negligenciado. Além disso, a visão predominante de pais, que enxergam a escola como espaço exclusivo para estudo, reforça a exclusão do lúdico e da arte, perpetuando uma prática educacional semelhante à de séculos passados (Barbosa *et al.*, 2016).

Lamentavelmente, vivenciamos um atrofiamento das vivências lúdicas nas práticas reflexivas. Acredita-se que pesquisas voltadas totalmente para escuta dos alunos a respeito dessa realidade é de extrema importância para que os pais, educadores e gestores repensem em quais paradigmas assentam-se suas práticas e adotem novas posturas na área da educação (Barbosa *et al.*, 2016).

A atualização constante do professor em relação à cultura é fundamental para que ele compartilhe com seus alunos os conhecimentos mais contemporâneos. Embora seja necessário respeitar seus conhecimentos prévios, o professor deve dedicar-se à pesquisa, estudo e produção reflexiva, garantindo a evolução de seus conteúdos e práticas pedagógicas, proporcionando, assim, um aprendizado relevante e atual tanto para si quanto para os estudantes, expandindo seu repertório de experiências (Lavelberg, 2003).

O estudo deve ser prazeroso, mas exige do estudante esforço, dedicação e enfrentamento de desafios, incluindo frustrações. Compreender a aprendizagem como um processo em constante transformação motiva o estudante a investir tempo e energia no seu desenvolvimento (Lavelberg, 2003). Nesse contexto, a experiência evidencia a necessidade de um planejamento cuidadoso para criar estratégias educacionais gamificadas envolventes, capazes de promover o aprendizado de conteúdos escolares (Alves; Minho; Diniz, 2014).

A proposta apresentada por Hofstaetter *et al.* (2018) demonstra a eficácia do uso do jogo de tabuleiro *Museu Portátil* como ferramenta pedagógica para integrar a ludicidade ao ensino de arte, promovendo a interação entre alunos, professores e o acervo do Museu de Arte do Rio Grande do Sul.

Ao combinar ludicidade e ensino, o jogo promove a reflexão crítica e a criação, permitindo que os alunos experimentem diferentes interpretações sobre as obras de arte. A proposta incentiva o desenvolvimento de habilidades

cognitivas, sociais e motoras, favorece uma abordagem mais envolvente e dinâmica do aprendizado, ao mesmo tempo que estimula a reflexão crítica sobre o papel da arte na sociedade.

Este projeto reforça a importância da atualização constante dos educadores e da criação de materiais didáticos que favoreçam o envolvimento dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo e alinhado aos desafios contemporâneos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise histórica do ensino da arte no Brasil evidencia uma trajetória permeada por tensões entre imposições culturais, elitização do saber artístico e esforços pela democratização da expressão criativa. Desde o período colonial, a arte foi instrumentalizada por projetos civilizatórios e religiosos, desconsiderando as manifestações culturais indígenas. Posteriormente, com a Missão Artística Francesa, consolidou-se um modelo acadêmico eurocêntrico que reforçou a separação entre arte erudita e práticas populares.

A trajetória do ensino de arte no Brasil, desde a criação da Academia Imperial de Belas-artes até a formalização da disciplina nos Parâmetros Curriculares Nacionais, revela um processo histórico marcado pela adaptação às demandas políticas, culturais e sociais de cada época. Cada modelo de ensino adotado reflete concepções específicas sobre arte e educação, consolidando uma herança que, ao mesmo tempo, carrega os desafios e as possibilidades de transformação da prática pedagógica. Nesse contexto, a abordagem baseada na Pesquisa Educacional Baseada em Arte destaca-se como um campo de investigação que amplia a compreensão das relações entre a prática docente, o conhecimento artístico e a realidade escolar.

No decorrer do século XX, mesmo com iniciativas como a Semana de Arte Moderna de 1922 e as propostas da Escola Nova, o ensino da arte nas escolas permaneceu por décadas restrito a práticas fragmentadas e reprodutivistas. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 representou um avanço ao reconhecer o ensino de arte como componente curricular com estatuto epistemológico próprio, contemplando as quatro linguagens artísticas e propondo abordagens metodológicas mais integradoras.

Entretanto, os desafios persistem. A necessidade de consolidar práticas pedagógicas que valorizem a expressão individual e coletiva, a diversidade cultural e a participação ativa dos estudantes é premente. Autores como Ferraz e Fusari (2009) enfatizam a urgência de reconhecer o potencial transformador da arte na construção de uma escola mais democrática e plural.

Nesse contexto, as metodologias ativas, como a gamificação, emergem

como estratégias pedagógicas relevantes. Ao incorporar elementos lúdicos, os jogos promovem engajamento, motivação e desenvolvimento cognitivo, aspectos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem. A experiência com o jogo *Museu Portátil*, por exemplo, demonstra o potencial do jogo de tabuleiro como dispositivo didático e estético capaz de articular arte, ludicidade e educação em um processo formativo mais envolvente.

A inserção de jogos e brincadeiras como recurso pedagógico também desponta como uma alternativa potente para engajar os alunos e tornar o aprendizado mais significativo. Como discutido por Mafra, essas práticas não apenas despertam interesse e disciplina, mas também funcionam como catalisadores de uma aprendizagem ativa e criativa. Para tanto, é imprescindível que o professor utilize esses elementos de forma consciente, promovendo um ambiente que favoreça a construção de novos conhecimentos e habilidades, integrando as dinâmicas lúdicas às demandas do currículo.

A ludicidade, portanto, deve ser compreendida como um pilar da educação crítica e humanizadora. O uso de jogos no ensino de arte, quando planejado com intencionalidade didática, torna-se um recurso transformador que aproxima o conteúdo da experiência concreta dos estudantes, desperta o prazer de aprender e ativa dimensões cognitivas e sociais fundamentais para a formação humana.

As reflexões sobre a formação docente também apontam para a necessidade de um alinhamento entre o saber teórico e a prática artística e pedagógica. Biasoli (2007) destaca que, ao compreender a arte como uma área específica do conhecimento humano e dominar seus conteúdos, o professor pode superar os obstáculos que dificultam a elaboração de propostas pedagógicas consistentes. Nesse sentido, a gamificação, emerge como uma ferramenta valiosa ao transformar conteúdos abstratos em experiências concretas e assimiláveis para os estudantes.

Por fim, o trabalho docente requer uma revisitação constante das práticas e dos saberes que estruturam o ensino. Como apontado por Pillar e Dorneles (2020), é necessário encontrar formas de reelaborar nossa capacidade de utilizar

as experiências individuais e coletivas dos contextos escolares, tornando o aprendizado mais significativo e conectado às realidades dos alunos.

Dessa forma, ao longo desta análise, fica evidente que o ensino de arte demanda uma combinação de reflexão teórica, metodologias inovadoras e sensibilização para as especificidades da prática docente. Seja por meio da gamificação, da arte como elemento de pesquisa educacional ou da revisão dos saberes docentes, o fortalecimento da educação das Artes é um caminho promissor para revitalizar as práticas pedagógicas e contribuir para a formação integral dos alunos.

Em suma, o ensino da arte deve ser pensado a partir de uma perspectiva integradora, plural e que ofereça diálogo, que acolha a diversidade cultural, as novas linguagens e as possibilidades expressivas emergentes. Reconhecer a arte como espaço de produção de sentido, lugar de resistência e de construção de subjetividades é essencial para a formação integral dos sujeitos e para a construção de uma escola que promova experiências significativas, emancipatórias e transformadoras.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. *In: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio (Orgs.). Gamificação na Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 74-97.

BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane. Ensino da Arte no Brasil: uma história que vai da dependência à antropofagia. *In: Ensino da arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos*. São Paulo: UNESP/Redefor, 2011. Cap. I, p. 04-36.

BARBOSA, George Bomfim et al.. A arte, o lúdico e a aprendizagem: um olhar sobre o olhar discente. *Anais III CONEDU*. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/26543>. Acesso em: 13 jan. 2025

BATTEUX, Charles. *As belas-artes reduzidas a um mesmo princípio*. Tradução de Enéias Forlin. Campinas: Papirus, 2009.

BIANCHINI, Luciane Batistella Guimarães; ADEGAS, Soelma Pereira Diniz; OLIVEIRA, Francismara Neves de. O Jogo de Regras do Pokémon: e as construções sociais e cognitivas de crianças e adolescentes e situação de interação lúdica. *In: OLIVEIRA, Francismara Neves de; BAZON, Fernanda Vilhena Mafra. (Re) significando o Lúdico: jogar e brincar como espaço de reflexão*. Londrina: Eduel, 2009.

BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. *A formação do professor de Arte: do ensaio... à encenação*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus Editora, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Tradução de Daniela Kern. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOSI, Alfredo. Arte é Construção. *In: Reflexões Sobre a Arte*. São Paulo: Editora Ática, 1986. p. 13-26.

BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (Orgs.). *O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

BROUGÈRE, Gilles. A crianças e a cultura lúdica. p. 19- 32. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *O Brincar e suas Teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

BUSARELLO, Raul Inácio. *Gamification: princípios e estratégias*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRICHT, Vania Ribas; FADEL, Luciane Maria. Gamificação na construção de histórias em quadrinhos hipermídia para a aprendizagem. In: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio (Orgs.). *Gamificação na Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p.166-191.

CARVALHO, Carla; IMMIAOVSKY, Charles. PEBA: A Arte e a pesquisa em educação. In: *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 221-236, set./dez. 2017.

COSTA, Amanda Cristina Santos; MARCHIORI, Patrícia Zeni. Gamificação, elementos de jogos e estratégias: uma matriz de referência. *Revista de Ciência da Informação e Documentação*. Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 44-65, set. 2015 /fev. 2016.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 248 p.

DETERDING, Sebastian. Gamification: using game design elements in non-gaming contexts. Conference on Human Factors in Computing Systems. Vancouver, 2011. p. 1-4. Disponível em: <http://gamificationresearch.org/wp-content/uploads/2011/04/01-Deterding-Sicart-Nacke-OHara-Dixon.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2024.

DETERDING, Sebastian. Gamification: designing for motivation. *Interactions*, v.19, n. 4, p. 14-17, jul./ago., 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Sebastian-Deterding/publication/244486331_Gamification_Designing_for_motivation/links/

0a85e53a049814673c000000/Gamification-Designing-for-motivation.pdf.
Acesso em: 22 abr. 2024.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.). *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, 2023.

EFLAND, Arthur. Cultura, sociedade, arte e educação em um mundo pós-moderno. In: *A compreensão e o prazer da arte*. 1999, São Paulo. Anais... São Paulo: SESC Vila Mariana, 1999. Não paginado. Disponível em: www.sescsp.org.br/sesc/hotsite/arte/index.html. Acesso em: 26 abr. 2024.

FERRAZ, Maria Heloísa C.; FUSARI, Maria F. de Rezende. *Metodologia do Ensino de Arte: fundamentos e proposições*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FONSECA, Viviane; SANTOS, Verianne; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. A importância da ludicidade e da arte na educação: explorando novas possibilidades de aprendizado. In: *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*. São Paulo, v. 9, n. 6, jun. 2023.

GOMBRICH, E. H. *A história da arte*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

HOFSTAETTER, A. et al. Museu Portátil: jogo e aprendizagem em Artes Visuais. *Seminário Nacional de Arte e Educação*, 26. *O Ensino da Arte em tempos de crise*. Encontro Regional sul da rede arte na escola, 5, 2018. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/549/621>. Acesso: 13 jan. 2025.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

IABELBERG, Rosa. *Arte-educação modernista e pós-modernista: fluxos*. 2015. Tese (Livre-docência) – Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

IABELBERG, Rosa. *Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

IDE, Sahda Marta. O jogo e o fracasso escolar. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 99-120.

KAPP, K. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based. Methods and Strategies for Training and Education*. Pfeiffer, ASTD, 2012.

KLISYS, Adriana. *Ciência, arte e jogo: projetos e atividades lúdicas na educação infantil*. São Paulo: Editora Peirópolis, 2010.

LOPES, Maria da Glória. *Jogos da Educação: criar, fazer, jogar*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

LOURES, José. Reflexões sobre o uso de games no ensino de arte a partir do artista, jogador, professor e aluno. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 14, n. 3, p. 27-47, set./dez. 2021.

MACEDO, Lino; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACHADO, Renata Lopes. *Metodologias ativas e tecnologias digitais em rede: dialogismo e interatividade no Ensino Superior*. 2020. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

MAFRA, Sônia Regina Corrêa. O Lúdico e o Desenvolvimento da Criança Deficiente Intelectual. Secretaria da Educação, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2444-6.pdf>. Acesso em: 13 set. 2024.

MARTINS, Mirian Celeste F. D. *Ensino da arte: reflexões e propostas*. São Paulo: FTD, 1998.

MOORE, Michael. Três tipos de interação (1989). Tradução de Wanderlucy Czeszak. *Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*, dossiê, n. 9, p. 73–80, jan./jun. 2014. Disponível em: https://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/educacao_completa/teccogs_cognicao_informacao-educacao_9-2014-completa.pdf. Acesso em: 13 set. 2024.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. In: BACICH, Lilian.; MORAN, José. (Orgs.) *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 35 - p.76.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela H. *Produção textual na universidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MURTA, Claudia Rodrigues; VALADARES, Marcus Guilherme Pinto de Faria. Princípios de aprendizagem de jogos eletrônicos: gameficando a aula de línguas. *Horizontes de Linguística Aplicada*, a.12, n.1, 2013.

OLIVEIRA, Francismara Neves de; O Lugar do Jogo na Teoria de Jean Piaget: compreensões para o estudo da reciprocidade especial. In: OLIVEIRA, Francismara Neves de; BAZON, Fernanda Vilhena Mafra. *(Re) significando o Lúdico: jogar e brincar como espaço de reflexão*. Edue: Londrina, 2009.

PILLAR, Analice Dutra; DORNELES, Bruno. A gamificação e suas críticas: uma leitura dos jogos a partir da arte/educação. In: *Antares*. v.12, n. 28, dez. 2020.

POYATOS NETO, Henrique Ruiz. *Gamificação: engajando pessoas de maneira lúdica*. [livro eletrônico]. São Paulo: Fiap, 2015.

RAGUZE, Tiago; SILVA, Régio Pierre da. Gamificação aplicada a ambientes de aprendizagem. In: *Gamepad - Seminário de games e tecnologia*. jun. 2006. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/7fe3e6be-385f-4e8b-96e4-933a0e63874f/Gamificac%C2%B8a~o%20aplicada%20a%20ambientes%20de%20Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

RAMOS, Elaine Gonçalves; LEÃO, Gabriel Augustus de Aquino Dias; SCHNEIDER, Henrique Nou. Gamificação na educação: desafio e ludicidade com os jogos digitais. In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2020, São Cristóvão. *Anais...*, v. 14, n. 8, set. 2020.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. [livro eletrônico]. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

RETONDAR, Jeferson. O jogo como conteúdo de ensino na perspectiva dos estudos do imaginário social. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 413-426, abr./jun. 2011.

SABINO, Kelly. A falsa missão francesa e o ensino da arte: apontamentos para uma história outra. *Educar em Revista*. Curitiba, v. 40, 2024.

SANTOS, Júlia de Avila dos; FREITAS, André Luis Castro de. Gamificação Aplicada a Educação: um mapeamento sistemático da literatura. CINTED-UFRGS. *Novas Tecnologias*. v.15. n.1. jul. /2017.

SANTOS, Rafaella Clarice Rodrigues. Jogar e estudar? Uma reflexão acerca do uso e da produção de jogos didáticos no ensino de artes. VII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2013, São Cristóvão. Anais [...]. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2013.

SILVA, Cláudio Henrique da; DUBIELA, Rafael Pereira. Design motivacional no processo de gamificação de conteúdo para objetos de aprendizagem: contribuições do modelo ARCS. In: FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio (Orgs.). *Gamificação na Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014, p. 143-165.

SILVA, Cleberson Souza da; SOARES, Marlon Herbert Flora Barbosa. Estudo bibliográfico sobre o conceito de jogo, cultura lúdica e abordagem de pesquisa em um periódico científico de Ensino de Química. *Ciência & Educação*. Bauru, SP, v. 29, 2023.

SILVA, Heloísa Maria de Macedo; PETRY, Arlete dos Santos. Desenvolvendo jogos para aprender Artes Visuais em uma comunidade com alta vulnerabilidade social. *Revista de Estudos Lúdicos*, n. 3, 2021.

SUBTIL, Maria José Dozza. Reflexões sobre ensino de arte: recortes históricos sobre políticas e concepções. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 11, n. 41, p. 241–254, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639849>. Acesso em: 16 ago. 2023.

TELLES, João A. Pesquisa educacional com base nas artes: pensando a educação dos professores como experiência estética. In: *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 509-530, set./dez. 2006.

TONÉIS, Cristiano N. *Os Games na Sala de Aula: Games na educação ou a gamificação da educação?* São Paulo: Bookess Editora, 2017.

ZAMBONI, Silvio. *Pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Análise de artigos

Análise de artigos						
Título	Autor(es)	Ano	Projeto	Tipo	Definições para jogo	Metodologia
Uma reflexão acerca do uso e da promoção de jogos didáticos no ensino de Artes	Raffaella Clarice Rodrigues Santos	2013	Memoriante Adaptação de jogo de memória	Jogo Analógico Cartas	“O jogo pode[...] auxiliar o professor a diversificar sua aula, com uma ferramenta lúdica, que envolve não somente o divertimento, mas também, o desenvolvimento intelectual”. p.3	“[...] a importância do jogo na educação não está somente na transmissão e fixação de conteúdos. Para Freire, o jogo “(...) educa não para que saibamos matemática ou português ou futebol; ele educa para sermos mais gente, o que não é pouco”. (FREIRE, 2005, p.87) Ou seja, o potencial educativo do jogo está também em tornarmos-nos mais humanos, mais sociáveis, trazendo significações para as relações pessoais promovidas por ele”. p.3
Desenvolvendo jogos para aprender Artes Visuais em uma comunidade com alta vulnerabilidade	Heloisa Silva e Arlete Petry	2021	Art & Game	Projeto de ensino/ oficina Digital Desenvolvimento	“[...]façade - que, segundo Domingues (2011), são protótipos experimentais construídos em ferramentas mais simples, como o PowerPoint.” p.95	Pesquisa-ação/ Tripp Teoria Pedagógica da Universidade de Murdoch Pesquisa exploratória
						“[...]segundo Zabala (1998), deve ser feito a partir da realização de exercícios progressivos que resultem no aprendizado da técnica; para tanto as atividades devem ser significativas e funcionais, devem ter exemplos e modelos que mostrem todo o processo e devem, principalmente, seguir um processo gradual, sem atropelos.”p.95

Museu portátil: jogo e aprendizagem em Artes Visuais	Hofstaetter <i>et al.</i>		<i>Museu Portátil</i>	Jogo	Analogico com cartas	"O jogo rompe com a lógica do cotidiano e é espaço privilegiado de simbolização." p.4	Criação de objetos de aprendizagem (NOA)	Integração de jogos e objetos propositores em contextos educacionais
Arte, gamearte e indie games: Snake Enchanter	Anelise Witt	2015	<i>Snake Enchanter</i>	Gamearte	Digital	"A <i>gamearte</i> utiliza da linguagem dos <i>games</i> para um discurso poético, o que destoa da lógica dos <i>games</i> comerciais". p.1206		- Trabalha curadoria e expografia "Gamificar uma ação é atribuir pontos e metas para alcançar um objetivo desejado, e divertir-se nesse processo." p.1214-1215
A aprendizagem ativa e a leitura de imagens artísticas por meio de um jogo	Hermes Renato Hildebrand e Silvia Trentin Gomes	2017	ST Arte	Projeto	Analogico com proposta digital Cartas Adaptação UNO	"No jogo as pessoas necessitam ler as imagens e criar as —regras de ação— que relacionam as obras e os movimentos artísticos com o contexto atual e que deverão ser executadas toda a vez que a carta apareça no jogo." p.1157	Metodologia Ativa e Abordagem Triangular	
Avant-garde: uma proposta par o uso de games no ensino-aprendizagem em Artes Visuais	José Loures	2022	<i>Avant-garde</i> - um jogo independente desenvolvido para navegadores	Jogo RPG (Role-Playing Game), jogo de interpretação de papéis.	Digital	"[...]O jogo possui a vantagem de se adaptar a qualquer temática, atraindo o aluno através de uma atividade lúdica.[...]" p.40	Narrativa (Metodologia Ativa)	"[...]Como se trata de um jogo de RPG, a interpretação, personalização e escolhas do seu personagem são elementos-chave." p.46-47

APÊNDICE B - Leis que influenciaram o ensino de Artes

Constituição Federal de 1988:

Artigo 26: Estabelece que o ensino será ministrado, obrigatoriamente, nas escolas, respeitando a liberdade de aprendizagem, com garantia de ensino de arte como parte da formação básica.

Artigo 205: Define a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, o que inclui o ensino da arte como parte da formação integral.

2. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/1996:

Artigo 26: A LDB determina que o ensino de arte deve ser oferecido, de forma obrigatória, a partir do ensino fundamental até o ensino médio, com a finalidade de desenvolver a sensibilidade, criatividade e expressão dos estudantes.

Artigo 35: Garante a inclusão da arte como componente curricular nas diferentes etapas de ensino, embora com autonomia para as escolas de definir como serão realizadas as atividades.

3. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - 1997:

Os PCNs para o ensino de Arte estabelecem diretrizes pedagógicas e metodológicas, promovendo a importância da arte na formação integral dos estudantes, com ênfase na reflexão sobre os processos artísticos, na experimentação e na vivência de práticas culturais.

4. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - 2017:

A BNCC para a educação básica estabelece que o ensino de arte deve contemplar as linguagens artísticas: artes visuais, música, dança e teatro, com ênfase no desenvolvimento da percepção, expressão e reflexão sobre a arte e a cultura, promovendo a criatividade e a formação crítica do aluno.

A BNCC de 2017 define competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica, incluindo a capacidade de apreciar, criar, refletir

sobre e produzir arte, além de possibilitar o acesso a diferentes manifestações culturais e artísticas.

5. Lei nº 11.769/2008 (Lei do Ensino de Música):

Essa lei estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica, com o objetivo de contribuir para a formação cultural e a sensibilização dos estudantes, valorizando a música como expressão artística e cultural.

6. Lei nº 13.278/2016 (Lei do Sistema Nacional de Cultura):

Institui políticas públicas para a promoção da cultura, e inclui a educação artística como um dos eixos importantes, proporcionando maior incentivo e estrutura para o ensino e a prática da arte no Brasil.

Essas leis e diretrizes possuem como objetivo a valorização e a promoção da arte como um componente essencial na formação do indivíduo, contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo, criativo, cultural e social.