

# GAMIFICAÇÃO NÃO É BRINCADEIRA: COMO JOGOS ESTÃO MUDANDO A FORMA DE APRENDER

GAMIFICATION IS NO JOKE: HOW GAMES ARE CHANGING THE WAY WE  
LEARN

Ciências Humanas • 23/04/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/776885195](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/776885195)

Allysson Barbosa Fernandes

## **RESUMO**

O presente estudo examinou como práticas pedagógicas inspiradas em jogos foram compreendidas e discutidas na literatura acadêmica recente, com foco em sua relação com motivação, engajamento, metodologias ativas e inclusão escolar. O estudo abordou a 'gamificação' no contexto educacional, considerando seus desdobramentos para a participação discente, para a organização do processo de aprendizagem e para a valorização das potencialidades estudantis. Metodologicamente, realizou-se pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e finalidade analítico-interpretativa, desenvolvida por meio de levantamento, seleção, leitura e exame crítico de produções científicas localizadas no Portal de Periódicos da CAPES, com base em critérios de pertinência temática, atualidade e relevância acadêmica. A análise indicou que essas práticas estiveram associadas à ampliação da participação dos estudantes, à maior autonomia no desenvolvimento das atividades, ao uso pedagógico de desafios, narrativas e percursos organizados, bem como à diversificação das formas de interação em sala de aula. Concluiu-se que a contribuição dessas práticas dependeu de sua articulação com objetivos pedagógicos definidos, mediação docente e planejamento compatível com a diversidade dos estudantes.

**Palavras-chave:** autonomia; mediação pedagógica; aprendizagem ativa; engajamento discente; inclusão escolar.

## **ABSTRACT**

The present study examined how pedagogical practices inspired by games were understood and discussed in recent academic literature, focusing on their relationship with motivation, engagement, active methodologies, and school inclusion. The study addressed gamification in the educational context, considering its implications for student participation, for the organization of the

learning process, and for the appreciation of students' potential. Methodologically, a bibliographic study was conducted, with a qualitative approach and an analytical-interpretative purpose, developed through the survey, selection, reading, and critical examination of scientific publications found in the CAPES Periodicals Portal, based on criteria of thematic relevance, timeliness, and academic pertinence. The analysis indicated that these practices were associated with increased student participation, greater autonomy in carrying out activities, the pedagogical use of challenges, narratives, and organized pathways, as well as the diversification of forms of interaction in the classroom. It was concluded that the contribution of these practices depended on their articulation with clearly defined pedagogical objectives, teacher mediation, and planning compatible with student diversity.

**Keywords:** autonomy; pedagogical mediation; active learning; student engagement; school inclusion.

## **INTRODUÇÃO**

A educação passou a exigir, com maior intensidade, práticas pedagógicas capazes de ampliar a participação discente e responder à heterogeneidade presente nos espaços escolares. Nesse contexto, o presente artigo delimitou-se ao exame da 'gamificação' no campo educacional, com foco em sua relação com motivação, engajamento, metodologias ativas e inclusão escolar. A escolha do tema justificou-se pela frequência com que práticas inspiradas em jogos passaram a ser apresentadas como alternativa ao ensino centrado na exposição de conteúdos. Além disso, o assunto mostrou-se pertinente por dialogar com questões recorrentes no debate educacional, como desinteresse discente, baixa participação

em sala de aula e necessidade de reorganização das práticas docentes.

A questão norteadora do estudo foi assim formulada: 'De que modo práticas pedagógicas inspiradas em jogos puderam contribuir para motivação e engajamento discente, para o uso de metodologias ativas no processo de aprendizagem e para a inclusão escolar com valorização das potencialidades estudantis?'. Essa pergunta orientou a seleção do *corpus* teórico e o desenvolvimento das análises. O objetivo geral consistiu em analisar como práticas pedagógicas inspiradas em jogos foram compreendidas e discutidas na literatura acadêmica recente.

Especificamente, buscou-se examinar estratégias gamificadas como recurso de motivação e engajamento discente, identificar a articulação entre elementos de jogos e metodologias ativas e discutir sua relação com inclusão escolar e valorização das potencialidades estudantis. Para atender a esses objetivos, adotou-se pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e finalidade analítico-interpretativa. O levantamento das publicações foi realizado por meio do Portal de Periódicos da CAPES, com uso dos descritores 'gamificação', 'educação', 'aprendizagem', 'metodologias ativas', 'engajamento', 'motivação'. Em seguida, aplicaram-se critérios de pertinência temática, atualidade e relevância acadêmica.

No plano teórico, a análise foi sustentada principalmente pelos estudos de Freitas *et al.* (2025), Aguiar e Ferreira (2025) e Rodrigues e Straub (2023). Esses autores permitiram discutir o tema em diferentes perspectivas, contemplando ensino superior, revisão teórica mais ampla e educação inclusiva no ensino fundamental. Ao longo do artigo, a discussão foi organizada de modo a responder

progressivamente à questão proposta. Inicialmente, examinou-se a relação entre estratégias gamificadas e motivação discente. Em seguida, analisou-se o uso de elementos de jogos articulados às metodologias ativas. Posteriormente, discutiu-se a relação entre práticas inspiradas em jogos, inclusão escolar e valorização das potencialidades estudantis.

Quanto à organização interna, o artigo foi estruturado de modo progressivo. Após a 'Introdução', apresentou-se a 'Metodologia', seguida dos capítulos 'Estratégias gamificadas como recurso de motivação e engajamento discente', 'Uso de elementos de jogos e metodologias ativas no processo de aprendizagem' e 'Práticas pedagógicas inspiradas em jogos, inclusão escolar e valorização das potencialidades estudantis'. Na sequência, desenvolveram-se as seções de 'Resultados e discussões' e de 'Conclusão', responsáveis pela interpretação dos achados e pela retomada dos objetivos da pesquisa.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e finalidade analítico-interpretativa, uma vez que se fundamenta na leitura, seleção e exame crítico de produções científicas voltadas ao uso de práticas pedagógicas inspiradas em jogos no campo educacional. Esse delineamento mostrou-se compatível com os objetivos deste artigo, pois possibilitou reunir referenciais teóricos pertinentes, comparar posições de diferentes autores e construir uma interpretação articulada sobre motivação discente, metodologias ativas, inclusão escolar e valorização das potencialidades estudantis. Nessa direção, a metodologia sugerida por Santana e Narciso (2025) foi aplicada neste artigo ao combinar

consulta a materiais acadêmicos disponíveis em suportes digitais e físicos, com atenção à procedência das fontes e à organização criteriosa do *corpus* bibliográfico.

No desenvolvimento do estudo, utilizaram-se artigos científicos, textos acadêmicos e documentos localizados em acervos de circulação reconhecida, com prioridade para materiais diretamente relacionados ao problema investigado. A aplicação dessa metodologia, neste artigo, ocorreu por meio de um percurso composto por levantamento das fontes, leitura exploratória, leitura analítica, fichamento e síntese interpretativa. Esse procedimento permitiu que os textos não fossem apenas reunidos, mas efetivamente examinados em função dos objetivos do trabalho. Assim, as contribuições teóricas selecionadas passaram a orientar a estrutura argumentativa do artigo e a fundamentar a discussão de seus três eixos centrais.

O processo metodológico foi organizado em etapas sucessivas. Inicialmente, definiu-se o tema e o recorte analítico da pesquisa. Em seguida, estabeleceram-se os descritores de busca e procedeu-se ao levantamento das publicações. Posteriormente, realizou-se a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, seguida de leitura integral dos textos considerados mais relevantes. Na etapa seguinte, foram produzidos registros de leitura e comparações entre os autores, o que permitiu identificar aproximações, distinções e limites presentes no material consultado. Por fim, os dados teóricos foram organizados em categorias temáticas, que orientaram a redação das seções do artigo. Desse modo, a metodologia bibliográfica não foi empregada apenas como etapa preparatória, mas como fundamento efetivo da construção do texto.

Para o levantamento das publicações, utilizou-se o Portal de Periódicos da CAPES, entendido como biblioteca virtual que reúne produção científica de diferentes áreas do conhecimento em ambiente *online*. Sua função, neste artigo, consistiu em oferecer acesso centralizado a materiais acadêmicos qualificados, o que tornou mais preciso o processo de seleção das fontes e reduziu a dispersão dos resultados. A escolha dessa base decorreu de sua relevância no meio universitário e de sua utilidade para a localização de textos científicos recentes e diretamente relacionados ao objeto de estudo. Na prática, o uso do Portal permitiu identificar trabalhos com aderência temática, selecionar materiais de maior consistência teórica e delimitar um conjunto de referências compatível com o escopo da pesquisa.

As buscas foram realizadas com palavras-chave simples, escolhidas de modo a manter clareza e pertinência temática. Empregaram-se os descritores 'gamificação', 'educação', 'aprendizagem', 'metodologias ativas', 'engajamento', 'motivação'. Também foram utilizadas algumas combinações para alcançar dados sólidos. Essa estratégia metodológica foi aplicada neste artigo para restringir os resultados a materiais mais aderentes ao problema investigado, evitando descritores excessivamente amplos ou formulações demasiado extensas, que tenderiam a produzir buscas dispersas e pouco úteis ao recorte proposto.

A seleção do *corpus* baseou-se em critérios de pertinência, atualidade e relevância acadêmica. Foram priorizados textos recentes, com autoria identificada, publicados em periódicos científicos e diretamente relacionados ao uso de práticas pedagógicas inspiradas em jogos na educação. Também receberam atenção estudos com aplicação em sala de aula e discussões sobre

aprendizagem, participação discente e inclusão. Em contrapartida, foram excluídos materiais repetidos, publicações genéricas e trabalhos sem vínculo claro com os objetivos da pesquisa. Além disso, o percurso metodológico foi conduzido com rigor ético, mediante referência adequada às fontes e respeito à propriedade intelectual das obras consultadas. Assim, a metodologia adotada garantiu alinhamento entre o problema investigado, o conjunto de referências selecionado e a construção argumentativa do artigo.

## **ESTRATÉGIAS GAMIFICADAS COMO RECURSO DE MOTIVAÇÃO E ENGAJAMENTO DISCENTE**

No exame das estratégias gamificadas como recurso de motivação e engajamento discente, observa-se que a literatura selecionada associa esse tipo de prática à reconfiguração da participação do estudante no processo de aprendizagem. Freitas *et al.* (2025) identificam que a inserção de um *quiz* gamificado no ensino superior favoreceu autonomia e adesão às atividades, ao passo que Aguiar e Ferreira (2025) compreendem tais estratégias como instrumentos capazes de tornar a experiência escolar mais interativa e participativa. Rodrigues e Straub (2023), em contexto de ensino fundamental, chegam a conclusão semelhante ao registrarem maior envolvimento dos estudantes nas tarefas propostas. Dessa forma, os três estudos indicam que o interesse discente tende a ser ampliado quando a atividade didática deixa de se restringir à exposição de conteúdos e passa a exigir atuação efetiva do aluno.

Sob essa ótica, a motivação não é apresentada como reação imediata ao caráter lúdico da proposta, mas como resultado de uma organização pedagógica que atribui função clara às tarefas. Aguiar e Ferreira (2025) sustentam que a aplicação de mecânicas de jogos

em contextos educacionais funciona como estratégia promissora para envolver os estudantes e favorecer o alcance dos objetivos de aprendizagem. Em sentido próximo, Freitas *et al.* (2025) mostram que o recurso utilizado articulava estudo prévio, acompanhamento do desempenho e participação ativa, o que desloca o foco do entretenimento para a mediação pedagógica. Assim, o engajamento discente não decorre apenas da atratividade da atividade, mas da articulação entre desafio, acompanhamento e finalidade acadêmica.

Nesse ponto, o estudo de Freitas *et al.* (2025) apresenta contribuição mais específica ao demonstrar que o aumento do envolvimento esteve vinculado a um dispositivo que combinava autoaprendizagem, retorno imediato e adaptação ao percurso do estudante. Tal formulação qualifica a leitura mais ampla de Aguiar e Ferreira (2025), pois sugere que a eficácia dessas práticas depende menos da simples presença de elementos de jogos e mais do modo como são integrados ao planejamento didático. Em consequência, a participação do aluno não se explica por estímulos externos isolados, mas pela possibilidade de acompanhar o próprio desempenho, revisar respostas e manter-se ativo diante do conteúdo trabalhado.

Nessa direção, o resultado sintetizado por Freitas *et al.* (2025) explicita a centralidade da motivação e do engajamento na experiência analisada ao descrever que:

*Os resultados indicam que o quiz gamificado favoreceu a motivação, a autonomia e a assimilação dos conceitos básicos, enriquecendo o ensino de Anatomia, e foi avaliado positivamente pelos alunos como uma ferramenta eficaz e promissora no contexto da sala de aula invertida. (Freitas et al., 2025, p. 2).*

Tal evidência adquire maior densidade quando colocada em diálogo com Aguiar e Ferreira (2025), para quem a incorporação de aulas gamificadas amplia o engajamento ao transformar a aprendizagem em experiência mais envolvente, e com Rodrigues e Straub (2023), que registram mobilização semelhante no ensino fundamental. Há, portanto, correspondência entre os estudos quanto ao efeito positivo dessas práticas sobre a disposição do estudante para aprender. Ainda assim, os trabalhos não sustentam que qualquer atividade inspirada em jogos produza, por si, esse resultado; ao contrário, sugerem que o êxito depende de intencionalidade pedagógica, adequação ao público e clareza nos objetivos de ensino.

Por outro lado, Rodrigues e Straub (2023) acrescentam aspecto relevante ao evidenciarem que o engajamento também se fortalece na interação coletiva. As autoras observam que grande parte dos estudantes permaneceu envolvida durante o jogo, tanto em sala quanto nas tarefas desenvolvidas fora dela, com movimentos de colaboração entre equipes. Esse dado amplia a discussão proposta por Freitas *et al.* (2025), centrada no percurso individual de aprendizagem, e aproxima-se de Aguiar e Ferreira (2025), que enfatizam a participação ativa discente em ambientes interativos.

Assim, a motivação passa a ser compreendida não apenas como disposição individual para cumprir tarefas, mas também como efeito de pertencimento, cooperação e responsabilidade compartilhada no interior da atividade pedagógica.

À vista disso, pode-se afirmar que as estratégias gamificadas assumem relevância pedagógica quando promovem interesse, participação continuada e vínculo mais ativo com o estudo. Freitas *et al.* (2025) demonstram que esse recurso pode favorecer autonomia e adesão às atividades em ambiente híbrido; Aguiar e Ferreira (2025) o situam como prática de inovação educacional associada ao aumento do interesse e da participação; Rodrigues e Straub (2023) evidenciam que tais práticas também intensificam envolvimento e iniciativa no ensino fundamental. Em síntese, o que sustenta a motivação discente não é o apelo lúdico isolado, mas a qualidade da experiência pedagógica construída, isto é, uma experiência em que aprender exige ação, acompanhamento e participação efetiva do estudante.

## **USO DE ELEMENTOS DE JOGOS E METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM**

No exame do uso de elementos de jogos articulados às metodologias ativas, verifica-se que os referenciais selecionados situam essa combinação como alternativa ao ensino centrado na exposição e na recepção passiva de conteúdos. Rodrigues e Straub (2023) definem as metodologias ativas como formas de deslocar o foco do ensino tradicional para um modelo em que o estudante ocupa posição central no processo de aprendizagem. Em formulação compatível, Aguiar e Ferreira (2025) concebem a gamificação como aplicação de elementos de *design* de jogos em

ambientes não lúdicos, vinculando-a à renovação das práticas pedagógicas. Já Freitas *et al.* (2025) demonstram, em situação empírica específica, que a inserção de um *quiz* gamificado em contexto de sala de aula invertida pode intensificar a participação discente e reorganizar a relação do aluno com o conteúdo.

Sob essa perspectiva, o ponto de aproximação entre os autores reside na compreensão de que a eficácia pedagógica não decorre da simples presença de recursos lúdicos, mas da integração entre objetivos de ensino, estrutura da atividade e papel ativo do estudante. Aguiar e Ferreira (2025) destacam que a aplicação adequada dessa proposta exige identificação de mecanismos compatíveis com as finalidades pedagógicas e com as características dos alunos. De modo semelhante, Rodrigues e Straub (2023) sustentam que a proposta pedagógica deve articular objetivos de ensino, conhecimentos prévios e elementos dos jogos para envolver os estudantes nas atividades. Freitas *et al.* (2025), por sua vez, reforçam esse entendimento ao mostrar que a atividade empregada foi planejada com funções definidas no interior da disciplina, o que afasta a ideia de uso aleatório ou decorativo desses elementos.

A esse respeito, Freitas *et al.* (2025) oferecem formulação particularmente elucidativa ao explicitar quais componentes foram mobilizados no processo didático:

*Foram utilizados os seguintes elementos da mecânica de jogos: pontos, personagens, enredo, palavras de incentivo e feedback imediato. Na gamificação do aprendizado, esses elementos comuns aos jogos foram aplicados em um contexto educacional, no qual o enfoque central não reside na diversão. (Freitas et al., 2025, p. 8).*

Tal passagem permite compreender que o valor pedagógico desses recursos não está no entretenimento em si, mas na sua capacidade de orientar a atividade intelectual do estudante por meio de organização, progressão e resposta imediata ao desempenho.

Nessa direção, um exemplo prático em sala de aula ajuda a explicitar essa lógica pedagógica. Em uma aula de Língua Portuguesa sobre interpretação textual, o professor pode organizar a turma em equipes e propor uma sequência de desafios com diferentes níveis de complexidade, nos quais cada resposta correta permita o avanço para uma nova etapa, ao passo que os erros acionem orientações corretivas imediatas. Nesse arranjo, pontuação, narrativa, cooperação e resposta deixam de exercer função recreativa isolada e passam a estruturar o percurso de aprendizagem. Tal configuração dialoga com Freitas *et al.* (2025), ao evidenciar o papel do retorno imediato e da progressão orientada; com Aguiar e Ferreira (2025), ao destacar a relação entre mecânicas de jogos e participação ativa; e com Rodrigues e Straub (2023), ao situar o estudante no centro da atividade pedagógica.

Cumprir notar, que a interlocução entre elementos de jogos e metodologias ativas produz efeito mais amplo do que o simples aumento do interesse momentâneo pela tarefa. Freitas *et al.* (2025) defendem que a integração do *quiz* gamificado à sala de aula invertida evidencia o protagonismo do aluno na construção do conhecimento, o que aproxima essa prática de uma aprendizagem mais ativa e participativa. Rodrigues e Straub (2023) sustentam posição próxima ao afirmar que as metodologias ativas deslocam o estudante para o centro do processo e favorecem autonomia, colaboração e trabalho reflexivo. Aguiar e Ferreira (2025) complementam esse quadro ao informar que os estudos por eles analisados foram organizados em categorias como inovação pedagógica, engajamento estudantil, melhoria da aprendizagem, formação docente e uso de recursos tecnológicos, o que indica a amplitude das dimensões mobilizadas por essa abordagem.

Por conseguinte, o diálogo entre os três referenciais permite afirmar que o uso de elementos de jogos, quando articulado às metodologias ativas, redefine a experiência de aprender ao associar participação, organização didática e mediação pedagógica. Freitas *et al.* (2025) demonstram isso em uma experiência concreta com *quiz* gamificado; Aguiar e Ferreira (2025) o defendem em chave de revisão teórica, vinculando a proposta à inovação educacional; Rodrigues e Straub (2023) fornecem base conceitual e pedagógica para compreender como tais recursos se integram a práticas centradas no estudante. Desse modo, a presença de narrativa, pontuação, desafios, devolutiva e cooperação só adquire relevância educacional quando subordinada a um projeto didático que transforme o aluno em agente de sua aprendizagem, e não em mero receptor de estímulos.

## **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INSPIRADAS EM JOGOS, INCLUSÃO ESCOLAR E VALORIZAÇÃO DAS POTENCIALIDADES ESTUDANTIS**

No âmbito das práticas pedagógicas inspiradas em jogos, a discussão sobre inclusão escolar exige deslocar o foco do recurso técnico para as condições de participação dos estudantes. Rodrigues e Straub (2023) defendem que metodologias ativas favorecem interação e inclusão ao respeitarem ritmos de aprendizagem e reconhecerem potencialidades individuais. Em formulação compatível, Aguiar e Ferreira (2025) observam que propostas gamificadas podem fortalecer o protagonismo discente e ampliar a percepção de pertencimento ao processo formativo. Já Freitas *et al.* (2025) demonstram que atividades organizadas em percursos individualizados favorecem maior inserção do estudante em sua própria trajetória de aprendizagem. Assim, a inclusão, nesse quadro, não se limita ao acesso à atividade, mas envolve participação efetiva, permanência e possibilidade real de avanço.

Nessa perspectiva, a valorização das potencialidades estudantis depende de planejamento pedagógico sensível à heterogeneidade da turma. Rodrigues e Straub (2023) afirmam que a educação inclusiva deve orientar o trabalho escolar a partir das possibilidades de aprendizagem dos alunos, e não apenas de suas limitações. Em paralelo, Aguiar e Ferreira (2025) ressaltam que o êxito dessas práticas depende de adaptação metodológica às necessidades dos estudantes, além de formação docente e condições institucionais adequadas. Freitas *et al.* (2025) acrescentam que o acompanhamento do percurso discente permite identificar pontos fortes e dificuldades, oferecendo base para ajustar atividades e conteúdos. Desse modo, o uso de elementos de jogos adquire relevância pedagógica quando se articula à leitura qualificada do

contexto de aprendizagem. A esse respeito, Rodrigues e Straub (2023) sintetizam com precisão a exigência pedagógica que sustenta propostas dessa natureza:

*O primeiro movimento para desenvolver a gamificação em sala de aula, é o professor conhecer o público com o qual vai trabalhar, buscando identificar as suas necessidades, visando reconhecer e valorizar as potencialidades de todos. (Rodrigues; Straub, 2023, p. 439).*

Essa formulação é particularmente relevante porque vincula a prática pedagógica não ao uso abstrato de recursos lúdicos, mas ao conhecimento do grupo, à identificação de necessidades específicas e ao reconhecimento das capacidades presentes em cada estudante.

Sob outro ângulo, Freitas *et al.* (2025) contribuem para essa discussão ao mostrarem que a atividade foi estruturada para que cada aluno percorresse uma trilha própria de autoaprendizagem, segundo seu ritmo e seu tempo. Tal proposição aproxima-se de Aguiar e Ferreira (2025), que defendem a personalização das atividades gamificadas como condição para atender às particularidades dos estudantes e dos contextos educacionais. Entretanto, Rodrigues e Straub (2023) introduzem um contraponto relevante ao evidenciarem que a inclusão também depende de experiências coletivas, especialmente quando estudantes com desafios de aprendizagem são beneficiados pela oralidade, pela atuação em grupo e por formas diversificadas de participação.

Portanto, a valorização das potencialidades estudantis exige articular percurso individual e colaboração coletiva.

Além disso, os referenciais permitem observar que o protagonismo discente se fortalece quando o estudante deixa de ocupar posição periférica e passa a atuar como sujeito do processo de aprendizagem. Aguiar e Ferreira (2025) mostram que propostas gamificadas ampliam o envolvimento dos estudantes na criação de atividades e fortalecem o sentimento de pertencimento ao processo formativo. Em sentido próximo, Freitas *et al.* (2025) evidenciam que a responsabilização do estudante por sua trilha de aprendizagem favorece construção ativa do conhecimento. Rodrigues e Straub (2023), por sua vez, demonstram que a participação de alunos com desafios de aprendizagem pode ser ampliada quando o professor reorganiza a atividade para acolher diferentes modos de contribuição. Logo, protagonismo, inclusão e valorização das potencialidades constituem dimensões interdependentes.

Por conseguinte, o diálogo entre os três estudos permite sustentar que práticas pedagógicas inspiradas em jogos podem contribuir para uma escola mais inclusiva quando articulam personalização, mediação docente e reconhecimento das diferenças. Freitas *et al.* (2025) demonstram a importância de percursos individualizados e do ajuste de atividades conforme as necessidades da turma; Aguiar e Ferreira (2025) destacam pertencimento, criatividade e adaptação metodológica; Rodrigues e Straub (2023) evidenciam que a inclusão se fortalece quando o professor conhece o público e reorganiza estratégias, tempo e recursos para garantir participação de todos. Em síntese, a valorização das potencialidades estudantis não decorre automaticamente do recurso lúdico, mas da capacidade de

o planejamento pedagógico transformar diversidade em princípio orientador da ação educativa.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A análise dos estudos selecionados evidenciou que práticas pedagógicas inspiradas em jogos estiveram associadas ao aumento da motivação, da participação e do envolvimento discente em diferentes níveis de ensino. No estudo de Freitas *et al.* (2025), a organização de atividades em trilhas de autoaprendizagem esteve relacionada à ampliação da autonomia estudantil no ensino superior. Em outro contexto, Rodrigues e Straub (2023) identificaram maior envolvimento dos alunos do ensino fundamental nas tarefas propostas. De modo mais abrangente, Aguiar e Ferreira (2025) observaram que tais estratégias tendem a tornar o ambiente educacional mais interativo, especialmente quando vinculadas a objetivos pedagógicos definidos.

Esses resultados indicam que a principal contribuição dessas práticas não se restringe ao incremento do interesse momentâneo pela atividade, mas alcança a reorganização da participação discente no processo de aprendizagem. Em vez de permanecer em posição predominantemente receptiva, o estudante passa a atuar em atividades estruturadas por etapas, desafios e acompanhamento contínuo do percurso formativo. Freitas *et al.* (2025) associam esse movimento à responsabilização do aluno pelo próprio processo de aprendizagem. Rodrigues e Straub (2023), por sua vez, situam esse deslocamento no âmbito das metodologias ativas, ao defenderem a centralidade do estudante na dinâmica de ensino.

Os achados também mantêm relação com o debate contemporâneo sobre personalização didática e aprendizagem ativa. Freitas *et al.* (2025) demonstram que a adaptação do percurso ao ritmo do estudante amplia sua inserção na atividade e permite maior acompanhamento de seu desempenho. Em outra direção, Aguiar e Ferreira (2025) associam essas práticas à inovação pedagógica, à participação ativa e à aprendizagem interativa. Rodrigues e Straub (2023) acrescentam que tal organização pode adquirir relevância particular no campo da inclusão escolar, desde que respeite diferenças de aprendizagem e reconheça as singularidades presentes na turma.

Outro dado relevante consiste no fato de que os efeitos observados não se limitaram ao plano da motivação, alcançando também a gestão pedagógica do processo de ensino-aprendizagem. Freitas *et al.* (2025) mostram que a identificação de pontos fortes e dificuldades permitiu ajustar conteúdos e atividades às necessidades da turma. De forma semelhante, Rodrigues e Straub (2023) evidenciam que estudantes com desafios de aprendizagem participaram mais quando a atividade incorporou cooperação, oralidade e mediação docente. Já Aguiar e Ferreira (2025) indicam que o sentimento de pertencimento ao processo formativo pode ser ampliado quando o estudante assume papel mais ativo na experiência educativa.

Não obstante, os resultados apresentados também revelam limites que precisam ser considerados. Aguiar e Ferreira (2025) observam que a eficácia dessas propostas depende de adaptação metodológica, formação docente e condições institucionais adequadas. Rodrigues e Straub (2023) reforçam que a inclusão não decorre automaticamente da adoção do recurso, pois exige

reorganização de estratégias, tempo e recursos. No caso de Freitas *et al.* (2025), os resultados positivos foram obtidos em contexto específico, o que recomenda cautela quanto à generalização dos achados para realidades escolares distintas. Desse modo, os dados analisados apontam potencial pedagógico relevante, mas não autorizam interpretações universalizantes.

Além disso, resultados menos homogêneos podem ser explicados pela dependência dessas práticas em relação ao contexto pedagógico e à mediação docente. O aumento do engajamento, isoladamente, não implica melhora uniforme em todos os indicadores de aprendizagem. Aguiar e Ferreira (2025) sugerem que a presença de elementos de jogos não assegura melhor desempenho quando dissociada de objetivos curriculares claros. Rodrigues e Straub (2023) mostram que a mediação docente é decisiva para ampliar participação e acolher diferentes modos de aprendizagem. Freitas *et al.* (2025), por sua vez, indicam que os efeitos tendem a ser mais consistentes quando o percurso do estudante é acompanhado e reajustado ao longo da atividade.

Em suma, os estudos apontam direções relevantes para investigações futuras. Freitas *et al.* (2025) indicam a necessidade de ampliar pesquisas sobre percursos individualizados de aprendizagem. Aguiar e Ferreira (2025) destacam a importância de novos estudos sobre formação docente, infraestrutura e personalização metodológica. Rodrigues e Straub (2023) evidenciam a pertinência de aprofundar investigações no campo da educação inclusiva, sobretudo em turmas heterogêneas. Assim, pesquisas futuras poderão examinar com maior precisão os efeitos dessas práticas em diferentes etapas de ensino, componentes curriculares e contextos institucionais.

## CONCLUSÃO

O desenvolvimento deste estudo permitiu examinar de forma articulada como práticas pedagógicas inspiradas em jogos têm modificado a experiência educativa, especialmente no que se refere à motivação, ao engajamento, à participação e à valorização das potencialidades estudantis. A análise dos referenciais selecionados demonstrou que tais práticas não se limitam ao uso pontual de recursos lúdicos, mas se inserem em uma reorganização mais ampla do processo de ensino-aprendizagem, na qual o estudante assume papel mais ativo, o professor atua como mediador e o planejamento pedagógico passa a considerar percursos mais participativos, interativos e ajustáveis às necessidades da turma.

Nesse sentido, as questões levantadas na introdução e na metodologia foram respondidas ao longo da investigação. Verificou-se que o uso de estratégias gamificadas pode ampliar a motivação e o engajamento discente quando associado a objetivos didáticos claros, organização de tarefas por desafios, progressão orientada e acompanhamento do percurso de aprendizagem. Também se constatou que a inserção de elementos de jogos em metodologias ativas contribui para deslocar o foco do ensino tradicional para uma dinâmica centrada na ação do estudante, o que favorece maior participação, responsabilização e envolvimento com os conteúdos escolares. Além disso, observou-se que essas práticas podem contribuir para a inclusão escolar quando reconhecem ritmos distintos de aprendizagem, diversificam formas de participação e valorizam as potencialidades dos estudantes.

Os objetivos da pesquisa, portanto, foram alcançados. O primeiro objetivo, voltado à compreensão das estratégias gamificadas como

recurso de motivação e engajamento discente, foi atendido ao se demonstrar que tais práticas tendem a ampliar o interesse dos alunos e sua adesão às atividades quando integradas a um planejamento pedagógico consistente. O segundo objetivo, referente ao uso de elementos de jogos e metodologias ativas no processo de aprendizagem, foi contemplado ao se evidenciar que narrativa, pontuação, desafios, progressão, cooperação e respostas orientadoras adquirem função pedagógica quando articulados à centralidade do estudante e à mediação docente. O terceiro objetivo, relacionado às práticas inspiradas em jogos, à inclusão escolar e à valorização das potencialidades estudantis, foi igualmente alcançado, uma vez que a literatura analisada indicou que a personalização do percurso, a adaptação metodológica e o reconhecimento das diferenças constituem condições relevantes para ampliar a participação de todos no processo educativo.

Entre as principais conclusões, destaca-se que a eficácia dessas práticas depende menos do recurso lúdico em si do que da qualidade do planejamento pedagógico que o sustenta. Também se conclui que o engajamento discente não decorre automaticamente da presença de pontos, recompensas ou desafios, mas da articulação entre esses elementos, os objetivos curriculares, a mediação do professor e o contexto institucional. Do mesmo modo, verificou-se que a inclusão escolar não pode ser tomada como efeito imediato da adoção de atividades inspiradas em jogos, pois exige conhecimento do público, adaptação de estratégias, diversificação das formas de participação e atenção às necessidades específicas dos estudantes. Assim, o estudo permitiu sustentar que tais práticas constituem recurso pedagogicamente pertinente quando subordinadas a uma proposta formativa orientada pela participação, pela autonomia e pela equidade.

As lacunas identificadas ao longo da análise indicam a necessidade de novas pesquisas. Mostra-se relevante ampliar investigações empíricas de longo prazo que permitam verificar os efeitos dessas práticas para além do interesse inicial dos estudantes, especialmente no que se refere à aprendizagem, à autonomia e à permanência do engajamento ao longo do tempo. Também se faz necessária a realização de estudos voltados à formação docente, à adaptação metodológica em turmas heterogêneas e às condições institucionais que viabilizam ou restringem a implementação dessas propostas. Além disso, futuras pesquisas poderão examinar de forma mais específica o impacto dessas práticas em diferentes componentes curriculares, níveis de ensino e contextos de educação inclusiva, de modo a produzir conhecimento mais preciso sobre seus limites, possibilidades e condições de eficácia.

Em síntese, o estudo demonstrou que práticas pedagógicas inspiradas em jogos podem contribuir para uma aprendizagem mais participativa, dinâmica e sensível à diversidade, desde que não sejam tratadas como solução automática ou fórmula universal. Seu valor educacional reside na capacidade de reorganizar o ensino em direção a uma experiência mais ativa, mediada e atenta às singularidades dos estudantes. É nesse horizonte que se inscreve a principal contribuição desta pesquisa.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AGUIAR, R. N.; FERREIRA, A. A. Gamificação como ferramenta educacional. *Revista Educação Cultura e Sociedade*, v. 15, n. 2, 2025.

DOI: 10.30681/ecs.v15i2.13705. Disponível em:

<https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/13705>.

Acesso em: 31 mar. 2026.

FREITAS, E. C. B. de; TAVARES, K. C. do A.; RABELLO, C. R. L.; SPIEGEL, C. N. Quiz gamificado de autoaprendizagem: um recurso pedagógico no ensino de Anatomia. Revista Docência do Ensino Superior, Belo Horizonte, v. 15, e048822, 2025. DOI: 10.35699/2237-5864.2025.48822. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/48822>. Acesso em: 31 mar. 2026.

RODRIGUES, J. C. S. S.; STRAUB, S. L. W. Gamificação no ensino fundamental: metodologia ativa na perspectiva da educação inclusiva e da valorização das potencialidades de todos os estudantes. Revista Eventos Pedagógicos, Sinop, v. 14, n. 2, p. 424-442, jun./jul. 2023. DOI: 10.30681/reps.v14i2.10580. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/10580>. Acesso em: 31 mar. 2026.

SANTANA, A. C. de A.; NARCISO, R. Pilares da pesquisa educacional: autores e metodologias científicas em destaque. Aracê, v. 7, n. 1, p. 1577-1590, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n1-095>. Acesso em: 31 mar. 2026.