Revista Extensão & Cidadania ISSN 2319-0566 UESB PROEX Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários

GAMIFICAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PELA UESB

GAMIFICATION IN HISTORY TEACHING: A UNIVERSITY OUTREACH EXPERIENCE AT UESB

GAMIFICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTÓRIA: UNA EXPERIENCIA DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LA UESB

Letícia Barbosa Santos[1]

Socorro Aparecida Cabral Pereira[2]

Maria de Cássia Passos Brandão Gonçalves[3]

Denise Aparecida Brito Barreto[4]

Resumo: O presente trabalho investiga de que maneira a gamificação pode ser incorporada às práticas pedagógicas da disciplina de História no 8º ano do Ensino Fundamental durante a execução do projeto de Extensão: Aprendizagem com Mobilidade. A pesquisa tem como base a abordagem qualitativa, e como método a pesquisa-formação, compreendida como um processo investigativo que articula formação em ato e construção colaborativa entre pesquisadora, docente e alunos. A construção dos dados ocorreu por meio de diferentes dispositivos, como observação participante, diário de campo, Google Formulário e nuvem de palavras, possibilitando a compreensão das percepções, sentimentos e modos de participação dos estudantes durante as atividades gamificadas. A leitura do material empírico fundamentou-se na Análise de Conteúdos de Bardin (2016), articulada com as noções subsunçoras de Macedo (2007), que serviram para identificar sentidos formativos emergentes da experiência. As três Noções Subsunçoras são: 1) a importância do planejamento intencional e da parceria docente; 2) a imersão e o desafio como mediadores da motivação intrínseca e do estado de flow; e 3) a ampliação da colaboração, inclusão e participação nas atividades gamificadas. Percebemos que a gamificação otimizou a dinâmica da aula, favorecendo maior envolvimento, autonomia e interesse pelo conteúdo histórico, desde que sustentada por planejamento estruturado e mediação docente reflexiva. Conclui-se que a estratégia pedagógica com a gamificação possui

[1] Licencianda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Jequié, Bahia, Brasil. Orcid: https://orcid.org/0009-0004-9493-2767 E-mail: leticiabs490@gmail.com

[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Jequié, Bahia, Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0854-729X E-mail: socorro.cabral@uesb.edu.br

[3] Doutora em Educação e Contemporaneidade, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com período sanduíche na Universidade do Minho, Braga, Portugal. Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, Bahia, Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1624-2322 E-mail: cassia.brandao@uesb.edu.br

[4] Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-doutorado em Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) Coimbra/Lisboa. Professora plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3448-5109 E-mail: denise.brito@uesb.edu.br

potencial para tornar as aulas de História mais significativas para os estudantes, ao favorecer experiências de aprendizagem mais interativas e alinhadas à realidade da turma, estimulando maior participação e protagonismo no processo formativo.

Palavras-chave: gamificação; pesquisa-formação; engajamento; flow.

Abstract: *This study investigates how gamification can be incorporated into pedagogical practices for the subject of History in the 8th grade of elementary education, within the scope of the extension project "Learning with Mobility." The research adopts a qualitative approach, utilizing a research-as-professional-development methodology an investigative process that integrates professional development in action with the collaborative construction of knowledge among the researcher, the teacher, and the students. Data were gathered through various instruments, including participant observation, field journals, Google Forms, and word clouds, which allowed for an understanding of the students' perceptions, feelings, and modes of participation during gamified activities. The empirical material was analyzed using Bardin's (2016) content analysis, framed by Macedo's (2007) subsuming notions, which helped identify the formative meanings that emerged from the experience. These three subsuming notions are: 1) the importance of intentional planning and teacher collaboration; 2) immersion and challenge as mediators of intrinsic motivation and the state of "flow"; and 3) the enhancement of collaboration, inclusion, and participation within gamified activities. We observed that gamification optimized classroom dynamics, fostering greater engagement, autonomy, and interest in historical content provided it was supported by structured planning and reflective mediation by the teacher. It is concluded that a pedagogical strategy incorporating gamification has the potential to make History lessons more meaningful for students by promoting interactive learning experiences that are aligned with the class's reality, thereby encouraging greater participation and a sense of agency in the educational process.*

Keywords: *gamification; research-as-training; engagement; flow.*

Resumen: *El presente trabajo investiga de qué manera la gamificación puede incorporarse a las prácticas pedagógicas de la asignatura de Historia en el 8.º año de la Educación Fundamental, durante la ejecución del proyecto de extensión Aprendizaje con Movilidad. La investigación se basa en un enfoque cualitativo y emplea como método la investigación-formación, entendida como un proceso investigativo que articula la formación en la acción y la construcción colaborativa entre la investigadora, el docente y los estudiantes. La recolección de datos se llevó a cabo mediante diversos instrumentos, tales como la observación participante, el diario de campo, formularios de Google y nubes de palabras, lo que permitió comprender las percepciones, los sentimientos y las formas de participación de los estudiantes durante las actividades gamificadas. El análisis del material empírico se fundamentó en el Análisis de Contenido de Bardin (2016), articulado con las «nociones subsumsoras» de Macedo (2007), las cuales sirvieron para identificar los sentidos formativos que surgieron de la experiencia. Dichas nociones son: 1) la importancia de la planificación intencional y de la colaboración docente; 2) la inmersión y el desafío como mediadores de la motivación intrínseca y del estado de flow (flujo); y 3) la ampliación de la colaboración, la inclusión y la*

Revista Extensão & Cidadania, v. 14, n. 25, p. 137-160, jan./jun. 2026.
DOI: https://doi.org/10.22481/recuesb.v14i25.19265
ISSN 2319-0566

participación en las actividades gamificadas. Se observó que la gamificación optimizó la dinámica de la clase, favoreciendo una mayor implicación, autonomía e interés por el contenido histórico, siempre que estuviera respaldada por una planificación estructurada y una mediación docente reflexiva. Se concluye que la estrategia pedagógica basada en la gamificación tiene el potencial de hacer que las clases de Historia sean más significativas para los estudiantes, al propiciar experiencias de aprendizaje más interactivas y alineadas con la realidad del grupo, estimulando así una mayor participación y un papel protagónico en el proceso formativo.

***Palabras clave**: gamificación; investigación-formación; flow.*

Abrindo as portas da pesquisa

Nas últimas décadas, a educação no Brasil passou por mudanças significativas, impulsionadas não apenas por políticas públicas, mas principalmente pelas transformações tecnológicas que revolucionaram a sociedade e vem revolucionando o ambiente escolar. Tais inovações modificaram a forma como as pessoas pensam, se comunicam, aprendem e interagem com o mundo. Se, por muito tempo, a escola foi o espaço central de acesso à informação, hoje, divide esse papel com plataformas digitais, redes sociais e dispositivos móveis, que oferecem conhecimento a qualquer hora e lugar.

Pierre Lévy (1999) associa esse cenário ao conceito de cibercultura, que pode ser compreendido como um conjunto de práticas, comportamentos, valores e formas de pensar que surgem e evoluem a partir do uso das tecnologias digitais, especialmente da internet e de dispositivos eletrônicos. No contexto escolar, a cibercultura influencia interesses, linguagens e formas de atenção, exigindo que o professor repense sua prática pedagógica. Mais do que simplesmente "usar" recursos tecnológicos, é necessário integrar de forma estratégica, criando experiências de aprendizagem dinâmicas, interativas e colaborativas. E é nesse cenário que a gamificação surge como uma possibilidade.

. No contexto educacional, a gamificação consiste no uso de elementos de jogos, com o objetivo de aumentar o engajamento e a motivação. Essa abordagem tem como um de seus recursos, o incentivo à aprendizagem colaborativa, através da mediação interativa, onde o professor assume o papel de mediador que facilita a aprendizagem, promovendo a participação

Revista Extensão & Cidadania, v. 14, n. 25, p. 137-160, jan./jun. 2026.
DOI: https://doi.org/10.22481/recuesb.v14i25.19265
ISSN 2319-0566

ativa e o protagonismo do aluno em seu próprio processo de aprendizagem, com menos monologismo presente no instrucionismo escolar.

Moura, Martins e Bernardo (2018) afirmam que, em um cenário de instrucionismo escolar, (caracterizado pela repetição, em que o professor é a autoridade e o aluno é o receptor passivo do conhecimento), é um desafio manter uma aula interativa. Por isso, é importante que o professor esteja preparado para criar experiências de aprendizagem mais vivas, criativas e até mesmo gamificadas, com ou sem o uso de tecnologias digitais. Aquilo que já desperta o interesse dos estudantes em seu cotidiano pode se transformar em um aliado poderoso para construção de aprendizagens mais significativas.

De acordo com a pesquisa TIC Educação (2023), 54% das escolas oferecem formação continuada em tecnologia para professores, especialmente nas redes estaduais (67%) e privada (64%). Contudo, a falta de infraestrutura não garante o uso efetivo pelos estudantes. Ainda, segundo os dados, apenas 65% das escolas públicas com acesso à internet permitem seu uso em sala de aula, embora 83% tenham rede Wi-Fi disponível.

No primeiro semestre de 2023, a Prefeitura de Jequié-BA, por meio da Secretaria de Educação, avançou na modernização do ensino com a implementação de recursos tecnológicos nas escolas. Foram entregues mais de 6.500 tablets para alunos do 6º ao 9º ano da rede municipal e mais de mil notebooks para professores. Essa iniciativa evidenciou a necessidade de preparar os educadores para integrar a tecnologia de forma lúdica e desafiadora ao processo de ensino e aprendizagem.

Em junho do mesmo ano, o projeto da UESB “App Learning: Aprendizagem com Mobilidade”, coordenado pela Profa. Dra. Socorro Cabral, iniciou uma nova etapa no Colégio Anísio Teixeira, com foco na gamificação na formação de professores da educação básica. Ao participar desse projeto, percebemos que a formação não se restringia ao domínio técnico das plataformas digitais, mas também envolvia reflexões sobre o papel do professor como mediador do conhecimento em contextos virtuais e híbridos. No projeto de extensão, os professores eram incentivados a buscar e selecionar informações de forma crítica e reflexiva, explorando maneiras de tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas. Vivenciar a rotina de uma escola pública por meio da extensão universitária também possibilitou refletir sobre a importância de integrar

Revista Extensão & Cidadania, v. 14, n. 25, p. 137-160, jan./jun. 2026.
DOI: https://doi.org/10.22481/recuesb.v14i25.19265
ISSN 2319-0566

práticas inovadoras ao currículo, respeitando as condições de cada instituição e os desafios que surgem no dia a dia.

Nesse sentido, observar a abertura aos diálogos, o entusiasmo e a constante habilidade em integrar inovações à práticas pedagógicas da professora de História, visto que é uma disciplina que exige muita leitura e interpretação dos fatos, despertou o desejo de aprofundarmos essa experiência por meio de uma pesquisa-formação junto à turma do 8º ano F, do turno vespertino.

Diante dessas reflexões e considerando a necessidade de práticas pedagógicas mais lúdicas, participativas e significativas, sobretudo em uma disciplina como História, que muitas vezes é abordada de forma expositiva e pouco interativa, definiu-se a questão central da pesquisa: Como a gamificação pode tornar as aulas de história do Ensino Fundamental mais dinâmicas e envolventes, contribuindo no estímulo à participação ativa dos estudantes? O objetivo é analisar de que maneira os professores podem integrar estratégias gamificadas capazes de gerar efeitos positivos no processo de ensino e aprendizagem, considerando aspectos como engajamento e participação ativa.

Trilhando os caminhos da pesquisa

Como o objetivo da pesquisa é investigar de que forma a gamificação pode ser inserida nas práticas pedagógicas e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem, considerando os aspectos como engajamento e participação ativa na disciplina de História na turma do 8º ano F do Ensino Fundamental II, decidimos trabalhar com a pesquisa qualitativa, que segundo Minayo (2002), responde a questões particulares, abrange uma realidade além do quantificado e com variados significados. Dessa forma, os pesquisadores investigam as problemáticas em cenários naturais, buscando compreender características sociais e comportamentais, segundo a perspectiva de cada participante, ajustando suas abordagens conforme o desenvolvimento da pesquisa. Nesse mesmo sentido, Creswell (2007) destaca que o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador, o principal instrumento tendo os dados coletados predominantemente descritivos.

Revista Extensão & Cidadania, v. 14, n. 25, p. 137-160, jan./jun. 2026.
DOI: https://doi.org/10.22481/recuesb.v14i25.19265
ISSN 2319-0566

Ao explorar as habilidades e atitudes necessárias ao pesquisador no desenvolvimento da abordagem qualitativa, selecionamos dois aspectos elaborados por Triviños (1987). O primeiro aspecto é a capacidade para ouvir, pois a escuta ativa não se limita a entender só o que é dito, mas como é dito, criando uma relação de confiança e segurança para captar com maior precisão as falas dos participantes. O segundo aspecto refere-se à perspicácia para observar, que vai além do óbvio, envolve perceber gestos, falas, expressões e comportamentos que revelam detalhes importantes do contexto ou das relações sociais.

Em consonância com a pesquisa de abordagem qualitativa, optamos pelo método da pesquisa formação. Para Santos (2006), a pesquisa-formação "não é um espaço para olhar do lado de fora, ao contrário, é um espaço de formação e autoformação, um espaço de implicação, em que o risco, a incerteza e a desordem serão contemplados sem prejuízo do rigor do fazer ciência". Nesse movimento, todos os sujeitos são reconhecidos como sujeitos em potencial de pesquisa, já que contribuem ativamente para a construção coletiva do conhecimento.

Essa pesquisa-formação foi realizada num contexto escolar, tendo como sujeitos uma turma de 29 alunos do oitavo ano F do ensino fundamental (turno vespertino) da Escola Municipal Anísio Teixeira e a professora da disciplina de história, identificada neste trabalho pelo pseudônimo "Girassol". Para a preservação da identidade dos estudantes, estes foram identificados por pseudônimos inspirados em plantas e flores, tais como: Margarida, Violeta, Ipê, Palmeira, Coqueiro, Orquídea, Tulipa, Lírio e Rosa.

A escolha dos participantes seguiu alguns critérios específicos: 1) A professora participou da formação continuada de professores com foco no uso pedagógico das tecnologias digitais no projeto de extensão; 2) A docente aceitou colaborar com a pesquisa, optando por realizar as atividades na turma do oitavo ano F, escolhida por apresentar baixo índice de ausência e maior participação dos estudantes; 3) os alunos consentiram em participar após a apresentação da proposta, demonstrando entusiasmo do tema e da experiência; 4) a pertinência da disciplina de História, por demandar leitura, análise crítica e interpretação, foi considerada adequada para a inserção das atividades gamificadas; e por fim, 5) viabilidade do grupo, visto que o número de estudantes permitia a implementação e acompanhamento adequado dos dispositivos de coleta de dados.

Revista Extensão & Cidadania, v. 14, n. 25, p. 137-160, jan./jun. 2026.
DOI: https://doi.org/10.22481/recuesb.v14i25.19265
ISSN 2319-0566

A pesquisa adota a análise de conteúdo de Bardin (2016), estruturada em três fases fundamentais. Inicialmente, a pré-análise organiza o material coletado – observações, diários e narrativas – para obter uma visão preliminar dos dados. Segue-se a exploração do material, etapa de codificação e identificação de unidades de análise que revelam as percepções dos alunos sobre a gamificação. Por fim, ocorre o tratamento dos resultados e interpretação, em que os achados são articulados ao referencial teórico e às noções subsunçoras, discutindo-se como a gamificação influenciou o engajamento no ensino de História.

Com base nas discussões sobre a metodologia adotada para a pesquisa, iniciaremos a discussão teórica sobre os fundamentos da Gamificação e suas implicações na prática docente na contemporaneidade, destacando seu papel nas práticas pedagógicas, seus elementos característicos e o potencial de estimular a participação ativa nas aulas de história.

Gamificação: conceitos, fundamentos e aplicações

A gamificação, de acordo com o teórico Karl Kapp (2012), em seu livro *A gamificação da aprendizagem e da instrução*, consiste em integrar elementos de jogos em contextos de não games. Isso envolve implementar o design, a mecânica e o pensamento dos games e a atividade que não está diretamente ligada a eles. Essa metodologia tem o objetivo de engajar, motivar e influenciar o comportamento das pessoas para atingir metas específicas. Desse modo, a gamificação busca tornar as atividades rotineiras ou que exigem maior esforço mais envolventes, divertidas e estimulantes.

Essa ação implica uma distinção fundamental entre o game e a gamificação, na qual está em seus propósitos. O jogo é definido como um sistema, cujos jogadores participam de um desafio abstrato com base em regras, interatividade e feedback. Seu objetivo inicial é produzir um resultado mensurável, frequentemente associado a uma resposta emocional. A estrutura de um game é sustentada por regras e metas internas delimitadas, que orientam o jogador. Dada a natureza voluntária da participação, o indivíduo que decide jogar automaticamente concorda em cumprir a meta e o regulamento, enquanto recebe feedbacks constantes.

Ao analisar os elementos apresentados por Zichermann e Cunningham (2011), compreende-se como cada componente do design de jogos atua como um mediador na

Revista Extensão & Cidadania, v. 14, n. 25, p. 137-160, jan./jun. 2026.
DOI: https://doi.org/10.22481/recuesb.v14i25.19265
ISSN 2319-0566

construção de experiências gamificadas significativas. Nesse contexto, os pontos configuram-se como indicadores de percurso, funcionando como um recurso de autorregulação e feedback contínuo para o estudante. Ao permitirem a visualização clara do progresso, esses elementos favorecem a percepção de competência e incentivam a continuidade da participação por meio do engajamento com a própria evolução. Portanto, tal componente vincula-se à motivação intrínseca e ao protagonismo, uma vez que o sujeito se sente parte ativa do processo, utilizando o reconhecimento de seu desempenho como base para novas descobertas e interações dentro da dinâmica de aprendizagem.

Níveis, distintivos e rankings na gamificação atuam como indicadores de evolução e reconhecimento social, promovendo o engajamento ético e o protagonismo do estudante. A experiência educativa é enriquecida por desafios e missões que conferem propósito ao aprendizado, respeitando a autonomia e o ritmo individual em um ambiente inclusivo. Esse processo é sustentado por *loops* de engajamento e feedbacks constantes, que favorecem a autorregulação e o vínculo emocional com o conhecimento. Segundo Zichermann e Cunningham (2011), essa articulação transcende a técnica ao humanizar a pedagogia, transformando a sala de aula em um ecossistema dinâmico. Tal abordagem revela-se fundamental para criar interações significativas e inovadoras, especialmente no contexto das atividades de extensão da UESB.

Gamificação como estratégia pedagógica no ensino de História

Sabemos que em meio a emergência das Tecnologias Digitais em rede que potencializam a interatividade e a colaboração, é um paradoxo alunos vivenciarem práticas docentes instrucionistas e sem desafios que os instiguem a uma maior participação e diálogo em sala de aula. Especificamente na disciplina de História, o desinteresse se agrava, dificultando o processo de ensino e aprendizagem. A disciplina é frequentemente percebida como difícil e distante da realidade cotidiana pelos alunos, o que gera bloqueios emocionais, baixo rendimento e dificuldades de aprendizagem que se arrastam desde os Anos Finais.

Historicamente, a disciplina é caracterizada por práticas de memorização, sem gerar reflexão, chamada “educação bancária”, na qual o professor assume o papel de único detentor

Revista Extensão & Cidadania, v. 14, n. 25, p. 137-160, jan./jun. 2026.
DOI: https://doi.org/10.22481/recuesb.v14i25.19265
ISSN 2319-0566

do saber, em um processo que transforma os educandos em objetos do processo (Freire, 1996). É válido destacar que tal abordagem, baseada em longas listas de exercícios e repetição, perpetua um fracasso metodológico, negligenciando a necessidade de um ensino lúdico e coerente que conecte a história à realidade e ao conhecimento prévio do aluno. Neste contexto, a motivação emerge como um elemento central para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo do aluno.

O protagonismo discente constitui um pilar fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano. Possibilitar que o indivíduo atue como agente central na sala de aula, (resolvendo problemas e interpretações, colaborando, opinando e tomando decisões), permite o reconhecimento de seu papel como sujeito ativo e investigador na construção do saber. Freire (1996) defende que a educação é um ato dialógico, em que o aluno participa criticamente, questionando e agindo sobre a sua realidade, afastando-se da aprendizagem passiva e exercendo autonomia e responsabilidade. Esse protagonismo, especialmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental II, demanda uma profunda mudança nas práticas pedagógicas, que precisam se tornar mais flexíveis, dialógicas e adaptadas às necessidades individuais e coletivas que os alunos apresentam ao longo do tempo.

A crise de engajamento na educação tem sua raiz em uma falha de motivação. Para além das recompensas superficiais, o potencial da gamificação consiste na sua capacidade de estimular o desejo natural de aprender. Para isso, é necessário que seja proporcionado ao indivíduo, a autonomia, a necessidade de se sentir no controle das próprias ações e de tomar decisões (na gamificação, isso é manifestado na liberdade de escolhas de tarefas, na definição de ritmos ou na seleção de caminhos), dialogando diretamente com o protagonismo estudantil, a competência, que é a necessidade de se sentir eficaz e capaz de lidar com os desafios, pois esta é uma necessidade que se refere a um senso de eficiência no respectivo ambiente e que alimenta a curiosidade nos indivíduos e o desejo de enfrentar desafios.

Segundo Alves (2015), a gamificação favorece a implementação de metodologias nas quais o estudante migra do papel de mero receptor passivo para uma posição de construtor do seu conhecimento. Essa dinâmica, portanto, é impulsionada pelos elementos motivacionais intrínsecos aos jogos, os sistemas de pontuação, níveis e feedbacks imediatos, elementos centrais da gamificação, fornecem um reconhecimento constante do progresso; e o

Revista Extensão & Cidadania, v. 14, n. 25, p. 137-160, jan./jun. 2026.
DOI: https://doi.org/10.22481/recuesb.v14i25.19265
ISSN 2319-0566

relacionamento, conhecido como vínculo ou relação, que é caracterizada como a necessidade de se sentir conectado e seguro com os outros, e a gamificação por meio de atividades colaborativas ou desafios em equipe, estimulam a interação social e cooperação, transformando a sala de aula em uma comunidade de aprendizes interativos.

Diante disso, observamos que a tecnologia e a aprendizagem, quando integradas pela gamificação, buscam ressignificar o processo de ensino, simplificando o que antes era complicado por meio de aulas pouco dialógicas. Em concordância com o autor, essa abordagem visa tornar as atividades mais lúdicas, dinâmicas e atrativas, engajando públicos de diferentes idades e interesses. No entanto, é crucial que os desafios sejam dosados, planejados e acompanhados, para que contribuam efetivamente para o desenvolvimento das competências desejadas sem prejudicar o desenvolvimento emocional ou intelectual do estudante.

É válido destacar que o protagonismo exerce um papel fundamental no processo de aprendizagem, pois quando a criança se reconhece como centro da própria construção do conhecimento, ela passa a raciocinar de forma guiada, mas com autonomia, sentindo-se livre para errar e aprender com a mediação do professor. Nos Anos Finais, esse protagonismo continua sendo fundamental, principalmente no período ao qual o estudante vivencia novas fases de desenvolvimento e amplia sua relação com as tecnologias digitais, especialmente com os dispositivos móveis e plataformas não educacionais.

E diante desse protagonismo, o papel do professor também se ressignifica. Ao se tornar o mediador, um ser que orienta, que provoca reflexões, constrói e possibilita novas formas de compreender o conteúdo, o educador se coloca como parceiro no processo, guiando os alunos em desafios, descobertas e possibilitando um estudo mais dinâmico e prazeroso. O ensino deixa de ser uma via de mão única e possibilita um percurso coletivo de trocas, curiosidades e construções de sentidos, se transformando juntos.

Diante do papel do professor, o entendimento sobre a natureza das estratégias de ensino é crucial para a reflexão pedagógica. Nesse sentido, alinhado às concepções de Roldão (2009) e Vieira e Tenreiro-Vieira (2005), é fundamental ressaltar que a estratégia de ensino transcende a mera aplicação de técnicas, instrumentos ou recursos em sala de aula. A base da estratégia reside na sua concepção global, intencional e organizada. Ela representa o planejamento cuidadoso do professor, sendo a resposta articulada para as questões centrais: como organizar

Revista Extensão & Cidadania, v. 14, n. 25, p. 137-160, jan./jun. 2026.
DOI: https://doi.org/10.22481/recuesb.v14i25.19265
ISSN 2319-0566

o processo e por que fazê-lo de determinada maneira, considerando sempre o "para quem" (o aluno específico) e o "para quê" (os objetivos de aprendizagem).

Portanto, entendemos que a estratégia não se situa nos meios em si, mas sim no modo como o professor articula a identificação dos conhecimentos prévios, a definição de metas e a operacionalização das ações. Essa intencionalidade garante que o ensino seja mais do que uma sucessão de atividades; torna-o um processo reflexivo desenhado para instigar o empenho e o desenvolvimento integral do aluno.

Em síntese, e em concordância com as abordagens teóricas analisadas, a estratégia de ensino define-se pela sua natureza intelectual e intencional, e não pela sua forma material. Ela constitui o planejamento global e cuidadosamente organizado do professor, sendo a própria arte de conceber as ações e reflexão profunda sobre os objetivos de aprendizagem, estabelecendo a organização do ensino, enquanto os instrumentos, recursos e técnicas atuam como meios operacionais para a sua realização.

Entre olhares e vivências: o que emergiu do campo de pesquisa

Nesta seção, fundamentada na pesquisa-formação por Santos (2019), buscamos compreender a gamificação como estratégia pedagógica nas aulas de História do Ensino Fundamental e seus efeitos na participação ativa e no engajamento dos alunos. A análise dos dados, resultante da nuvem de palavras, roda de conversa, google formulário e diário de campo, norteará reflexões sobre a importância do planejamento para as aulas gamificadas, a imersão e o desafio pelo fluxo *flow*, e a colaboração, inclusão e engajamento social ativo observados dentro da sala de aula.

No contexto da pesquisa-formação (metodologia que exige a implicação do pesquisador), o material empírico foi analisado a partir da Análise de Conteúdos de Bardin (2016). Entretanto, para que o tratamento dos dados não se limitasse a uma categorização técnica, articulamos essa análise ao referencial das Noções Subsunçoras de Macedo (2007). Essa integração permitiu conferir maior vivacidade aos resultados, transformando o material bruto em um saber emergente.

Revista Extensão & Cidadania, v. 14, n. 25, p. 137-160, jan./jun. 2026.
DOI: https://doi.org/10.22481/recuesb.v14i25.19265
ISSN 2319-0566

A Noção Subsunçora é o novo saber quem emerge do campo, sendo o sentido que o pesquisador constrói ao relacionar os dados empíricos com o quadro teórico. Sendo assim, a análise de dados teve a função de observar detalhadamente, interpretar os dados construídos e selecionar os elementos que responderam à questão norteadora. As discussões teóricas serão articuladas com a formação em ato da docente participante, aqui nomeada como “Girassol”.

Em sintonia com a perspectiva de Macedo (2007), as Noções Subsunçoras foram construídas a partir da organização e categorização dos eixos temáticos que se destacaram no material empírico. Este processo envolveu a leitura dos dados que demonstraram forte valor formativo e intensidade afetiva. Foi a partir da emergência de sentido nos dados que se tornou possível organizar o material em três categorias centrais que formaram a estrutura fundamental da análise, conforme ilustra a Figura 1:

Figura 1 - Categorias centrais de análise



Fonte: Elaboração das autoras (2025).

Noção subsunçoras 1: Importância do planejamento para aulas gamificadas – parceria com a docente

A primeira noção subsunçora, construída a partir da leitura do material empírico, é: “A importância do planejamento para as aulas gamificadas: parceria com a docente”. Essa noção é

Revista Extensão & Cidadania, v. 14, n. 25, p. 137-160, jan./jun. 2026.
DOI: https://doi.org/10.22481/recuesb.v14i25.19265
ISSN 2319-0566

construída da identificação de unidades de sentido que destacam o papel estrutural do planejamento e do acompanhamento docente para o sucesso da intervenção, garantindo a sua função pedagógica e servindo como base para o desenvolvimento da pesquisa-formação.

Nessa reflexão, o planejamento, entendida por Libâneo (1994) como um processo de organização e intencionalização da ação docente, encontra respaldo em Vasconcellos (2007), que destaca esse propósito consciente para que a prática pedagógica interativa não se perca no improviso, mas se adapte à realidade da turma.

Durante esta experiência, percebemos o quanto é crucial estabelecer uma parceria no processo de construção do planejamento com uma docente que possui ampla bagagem sobre a ação pedagógica. Essa vivência evidenciou, por exemplo, o desafio e a potencialidade de organizar o tempo adequado para cada ação da atividade proposta. Nesse contexto, a troca de experiências mostrou-se válida e profundamente enriquecedora.

Ao ser questionada sobre a importância da parceria no planejamento e na realização das atividades, a docente "Girassol" apresentou uma resposta coerente com o que foi registrado no diário de campo:

> A parceria foi fundamental, pois eu trouxe os conhecimentos da turma, a sua realidade, dificuldades e o que possivelmente funciona com eles, e você trouxe o embasamento teórico com a gamificação como estratégia pedagógica. Essa troca e reflexão conjunta, nos permitiu construir um planejamento intencional e reflexivo, com uma atividade gamificada na qual proporcionou um ambiente de aprendizagem lúdico, criativo e motivador para os alunos. (Girassol, 2025).

Conforme o relato, torna-se perceptível que a parceria na elaboração do planejamento impulsiona os alunos à reflexão, impedindo que a dinâmica se torne um fim em si e diminua a necessidade de improviso. Essa presença colaborativa no processo de ensino e aprendizagem são cruciais para estimular o pensamento reflexivo, tanto dos estudantes quanto da própria professora.

A relevância dessa intencionalidade também aparece na narrativa da docente, que enfatizou o planejamento como a garantia contra dispersões:

> Minha maior preocupação foi a interação das crianças, em como elas receberiam essa proposta pedagógica. [...]. Por isso, houve a necessidade de uma intencionalidade no planejamento, até para não causar dispersões nos

Revista Extensão & Cidadania, v. 14, n. 25, p. 137-160, jan./jun. 2026.
DOI: https://doi.org/10.22481/recuesb.v14i25.19265
ISSN 2319-0566

> meninos por causa das tecnologias e de um segundo planejamento caso não conseguisse utilizar os dispositivos tecnológicos. (Girassol, 2025).

Essa reflexão evidencia que o planejamento é o ato inicial de racionalização e não uma simples listagem de ações. Ao salientar a intencionalidade, a docente reforça que sua função principal é orientar o sentido da atividade, garantindo que o foco permaneça na aprendizagem de História e evitando que o lúdico se sobreponha ao didático. Assim, sua fala se articula com o pensamento de Libâneo (1994) e Vasconcellos (2007), ao defender que a experiência precisa ser conduzida para prevenir improvisos.

Ainda no relato da docente, ao destacar sua preocupação com os dispositivos tecnológicos, é possível observar uma conexão com os dados construídos junto aos alunos, nos quais o *Google* Formulário indicou insatisfação com a lentidão dos tablets e da internet. Essa análise nos convida a refletir, junto a Macedo (2007), a ir além do problema técnico, pois revela que, para a imersão e o *flow* acontecerem, a infraestrutura deve ser considerada no planejamento. Assim, entende-se que o suporte material é essencial para que a experiência aconteça, reforçando que metodologias interativas necessitam de uma base estrutural sólida para evitar interrupções, aspecto previsto no planejamento, reforçando a criação de um plano B, evidenciando o valor da parceria entre pesquisadora e docente na antecipação dessas demandas.

Noção subsunçoras 2: Imersão, desafio e motivação intrínseca pelo fluxo (*Flow*)

A segunda noção subsunçora refere-se à imersão, desafio e motivação intrínseca pelo fluxo (*flow*), constituindo o núcleo da pesquisa, pois é nesse ponto que se manifesta a experiência gamificada conforme percebida pelos alunos.

A compreensão dessa imersão é sustentada pela teoria do *Flow*, desenvolvida por Csikszentmihalyi (1992). O autor descreve o *flow* como um estado de concentração e imersão profunda em uma atividade, na qual o indivíduo se sente totalmente envolvido a ponto de o tempo e outras preocupações externas desaparecerem. Em seus estudos, o autor investigou os elementos que levam as pessoas a vivenciar um estado de felicidade, criando o modelo de "experiência ótima", também denominada "experiência autotélica". Trata de uma atividade cuja

Revista Extensão & Cidadania, v. 14, n. 25, p. 137-160, jan./jun. 2026.
DOI: https://doi.org/10.22481/recuesb.v14i25.19265
ISSN 2319-0566

motivação é autossuficiente, realizada pela satisfação inerente ao próprio ato, sem depender de recompensas externas (Csikszentmihalyi, 1992). Para que os estudantes atinjam esse estado, a atividade gamificada deve apresentar características como metas claras, feedback imediato, e, sobretudo, equilíbrio entre desafio e habilidade. Assim, ao projetar experiências de aprendizagem que ajustam continuamente o nível de desafio, a gamificação potencializa o engajamento e a motivação, tornando o processo mais prazeroso e participativo.

Esse envolvimento aparece de forma imediata nos feedbacks dos alunos, nos quais emoções intensas como adrenalina se destacam como elementos que prendem a atenção: "A aula teve mais adrenalina" (Margarida, 2025); "gostei da adrenalina de ter que achar as respostas e tentar achar sobre os ataques" (Violeta, 2025), "senti meu coração acelerado, tava animada para passar de fase" (Ipê, 2025).

A análise dessas narrativas demonstra que a gamificação elevou significativamente o nível de motivação, associando-o à adrenalina e ao desejo de obter feedback imediato. Os dados também revelam um índice expressivo de afetividade positiva, com sentimentos como "animada" (4 menções), "feliz" (3 menções) e "empolgado" (2 menções).

Além disso, o desafio surge como motor da aprendizagem que impulsiona o estado de flow. Os alunos relataram gostar de enfrentar os desafios, evidenciando que sua motivação estava ligada à mecânica de "passar de fase" e "ganhar ponto". A partir dos depoimentos, percebe-se que a dinâmica gamificada transformou a frustração do erro em um impulsionador da busca pelo conhecimento, como indicam as falas: "Eu errava e queria saber qual era a resposta certa para passar de fase"(Palmeira, 2025); "tava animada para passar de fase e ficava feliz quando conseguia a resposta certa"(Coqueiro, 2025), "os níveis passava e ficava mais difícil e meu coração acelerava para saber a resposta certa"(Orquídea, 2025).

A presença recorrente da fala "resposta certa para passar de fase" demonstra que a motivação era intrínseca, gerada do prazer em superar obstáculos e avançar na experiência gamificada. Um dos indicadores mais claros do estado de *flow* é a alteração da percepção do tempo, o que também se fez presente nos relatos dos alunos Tulipa e Lírio: "A aula passou mais rápido" e "queria que a aula tivesse mais tempo".

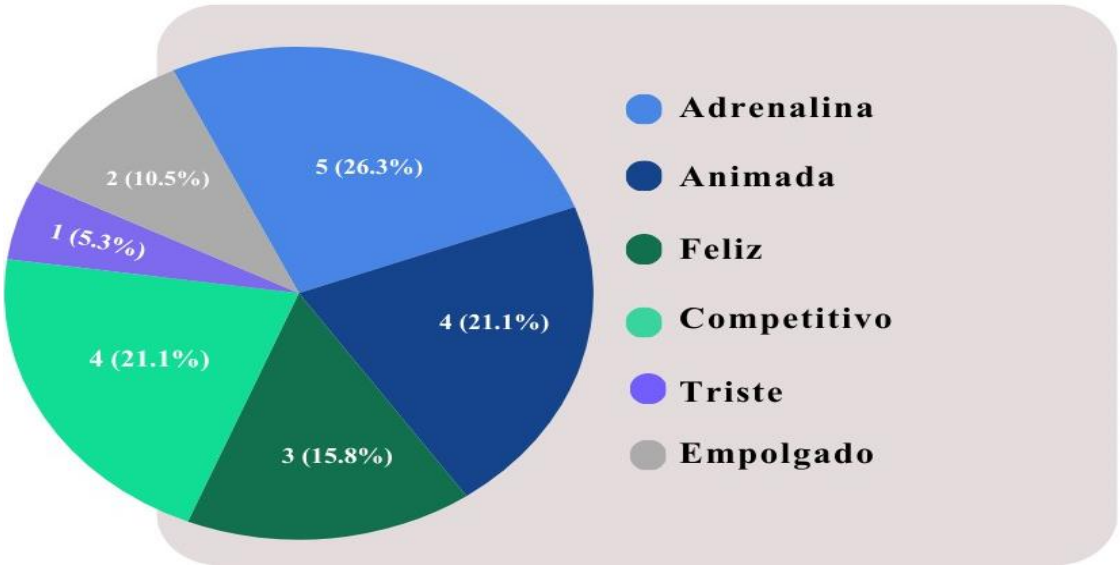
Dessa forma, torna-se perceptível o nível de engajamento e a perda da consciência temporal. Diferentemente das aulas de caráter predominantemente instrucionistas, o formato

Revista Extensão & Cidadania, v. 14, n. 25, p. 137-160, jan./jun. 2026.
DOI: https://doi.org/10.22481/recuesb.v14i25.19265
ISSN 2319-0566

gamificado favoreceu maior atenção, como expressaram os estudantes ao afirmarem que: “não deu sono porque tava todo mundo animado” e que “utilizamos o livro também para achar a resposta, não só para ler”. Esses registros evidenciam que a dinâmica interativa ampliou o envolvimento cognitivo e afetivo, reforçando o potencial do flow como elemento estruturante da experiência gamificada.

O Gráfico 1 e a nuvem de palavras na Figura 2, a seguir, apresentam as emoções identificadas pelos estudantes ao serem questionados sobre o que sentiram durante as atividades gamificadas. A predominância de emoções ligadas ao entusiasmo, ao desafio e ao envolvimento confirma a incidência do estado de *flow* nas aulas, conforme discutido anteriormente.

Gráfico 2 - Sentimentos dos alunos retratados durante as atividades



Fonte: Elaboração das autoras (2025).

Revista Extensão & Cidadania, v. 14, n. 25, p. 137-160, jan./jun. 2026.
DOI: https://doi.org/10.22481/recuesb.v14i25.19265
ISSN 2319-0566

Figura 2 - O que você sentiu durante a atividade gamificada?



Fonte: Elaboração das autoras (2025).

De acordo com os dados, observamos que a gamificação gerou um aumento significativo na motivação intrínseca, especialmente associada à adrenalina, ao desafio e à busca por feedback imediato. As emoções Adrenalina (26,3%), Animada (21,1%), Competitivo (21,1%) e Feliz (15,8%) compõem juntas 84,3% das respostas, configurando um quadro dominante de afetividade positiva.

Essa intensidade emocional também é evidenciada pelas narrativas dos próprios estudantes, que descreveram a aula como tendo “mais adrenalina” e relataram que o “coração batia mais rápido para achar as respostas certas”. Tais manifestações são compatíveis com os elementos centrais do *flow*, sobretudo o envolvimento profundo, o foco sustentado e o prazer em superar os desafios.

Apesar desse panorama amplamente positivo, houve uma única menção à menção “Triste” (5,3%), associada ao “não gostar de perder”. Trata-se de um dado isolado que, longe de enfraquecer a experiência, reforça o quanto o desafio é vivido intensamente na gamificação. A frustração, nesse caso, faz parte da dinâmica do jogo e não como falha da metodologia, funcionando inclusive, como motor para a superação, conforme discutido nos depoimentos analisados.

Revista Extensão & Cidadania, v. 14, n. 25, p. 137-160, jan./jun. 2026.
DOI: https://doi.org/10.22481/recuesb.v14i25.19265
ISSN 2319-0566

Por outro lado, os fatores negativos apontados pelos alunos não dizem respeito à mecânica do jogo em si, mas às condições que permitem sua realização. Tais fatores incluem o desejo de mais tempo de atividade (a insatisfação por ter acabado rápido, o que é um indicador de *Flow*), além de problemas técnicos (lentidão dos tablets e internet). Esses elementos retomam a Noção Subsunçora 1 e reforçam a importância do planejamento didático para antecipar limitações estruturais e reduzir interferências externas.

A atividade gamificada foi vista de forma negativa apenas por fatores externos ou circunstanciais e não na dinâmica interativa. O único fator diretamente ligado à mecânica do jogo ("não gostar de perder"), também acaba sendo um indicador de envolvimento afetivo intenso, pois revela que o aluno estava profundamente inserido no desafio.

Em suma, em visão da pesquisa-formação, a motivação intrínseca é o subsunçor emocional que impulsiona o engajamento. O *Flow* proporciona uma aula gamificada significativa. Nessa perspectiva, o desafio converte o erro em motor de busca por conhecimento, reforçando o papel da gamificação como estratégia que potencializa a experiência de aprendizagem.

Noção subsunçoras 3: Colaboração, inclusão e engajamento social afetivo

A terceira noção subsunçora, denominada colaboração, inclusão e engajamento social ativo, evidencia o potencial da gamificação em fortalecer os espaços de interação no processo de aprendizagem, deslocando a dinâmica da sala de aula de uma lógica predominantemente individual para um acontecimento coletivo. Essa noção permite compreender que o processo formativo não se limita ao domínio de conteúdos, mas se constrói nas interações, nas trocas e no envolvimento social que emergem ao longo da atividade.

Nesse sentido, a valorização do trabalho em grupo destaca-se como elemento central da experiência. As atividades gamificadas favoreceram a cooperação e a ajuda mútua, fazendo da coletividade um subsunçor para o envolvimento na tarefa proposta. As falas dos estudantes no dispositivo do google formulário evidenciam essa percepção ao afirmarem que "todo mundo ajudava quando não sabia a resposta" (Rosa, 2025) e que "a gente achava mais rápido quando

Revista Extensão & Cidadania, v. 14, n. 25, p. 137-160, jan./jun. 2026.
DOI: https://doi.org/10.22481/recuesb.v14i25.19265
ISSN 2319-0566

era todo mundo junto" (Violeta, 2025). Tais relatos indicam que o trabalho coletivo foi compreendido pelos próprios alunos como condição facilitadora da aprendizagem.

A partir desses registros, observamos uma nítida valorização da coletividade em desfavor do trabalho individual. A mecânica do jogo, estruturada para exigir interação constante entre os participantes, atuou como mediadora da aprendizagem, aproximando-se do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conforme proposto por Vygotsky (2007), em que o grupo assumiu o papel de par mais capaz, possibilitando que os estudantes avançassem a partir do apoio dos colegas, superando limites individuais e ampliando suas possibilidades de aprendizagem. Nessa perspectiva, a gamificação intensificou a construção coletiva do conhecimento, compartilhando suas experiências individuais.

Além do fortalecimento da colaboração, a dinâmica gamificada demonstrou um importante papel no processo de inclusão e superação da timidez. Foi possível observar que estudantes habitualmente menos participativos passaram a se envolver de forma mais ativa durante as atividades, sentindo-se mais seguros para interagir. Durante a roda de conversa, um dos dispositivos de pesquisa para a construção de dados, o relato de um dos alunos, chamou atenção: "eu participei da atividade mesmo com um pouco de vergonha", essa fala evidencia que a estrutura do jogo, ao propor desafios coletivos e avançar por etapas, criou um ambiente socialmente acolhedor, capaz de reduzir barreiras individuais e favorecer a participação.

Esse engajamento social ativo refletiu também na construção de uma autopercepção positiva por parte dos estudantes. Ao vivenciarem a atividade em colaboração, alguns alunos relataram na roda de conversa, sentir-se mais capazes e inteligentes quando aprendiam junto aos colegas. Essa percepção reforça a compreensão da noção subsunçora no âmbito da pesquisa-formação, na qual a metodologia interativa além de organizar o ensino, potencializa a aprendizagem em uma experiência menos passiva, mais compartilhada e formativa.

A noção subsunçora, sustentada pela colaboração, inclusão e engajamento social, evidencia que a gamificação contribuiu para fortalecer relações pedagógicas baseadas na ajuda mútua, na participação ativa e no reconhecimento do outro como parceiro de aprendizagem. Ao valorizar o coletivo e favorecer a emergência do sujeito no grupo, a estratégia reafirma o papel social como elemento formativo central, no qual o estudante se constrói e se percebe capaz a partir das relações que estabelece no processo educativo.

Revista Extensão & Cidadania, v. 14, n. 25, p. 137-160, jan./jun. 2026.
DOI: https://doi.org/10.22481/recuesb.v14i25.19265
ISSN 2319-0566

As imagens presentes na Figura 3, adiante, de uma das dinâmicas trabalhadas na sala de aula, evidenciam que durante o desenvolvimento da atividade gamificada, a colaboração se fez presente de forma expressiva entre os estudantes. Os registros fotográficos do momento de discussão revelam a organização dos grupos, as trocas de ideias e a construção coletiva das respostas, indicando que a dinâmica proposta favoreceu interações que ultrapassaram a participação individual, estimulando o trabalho em equipe e o diálogo entre os integrantes da turma. Esse cenário demonstra que a atividade criou condições para que os estudantes assumissem papéis ativos no processo de aprendizagem, apoiando-se mutuamente na resolução dos desafios apresentados.

Figura 3 - Momento de colaboração entre os grupos durante atividades



Fonte: Acervo das autoras (2025).

As equipes vencedoras, bem como apresenta a segunda imagem, complementam essa leitura ao evidenciar que o reconhecimento simbólico da conquista funcionou sem descaracterizar o caráter pedagógico da proposta. A premiação não se configurou como um fim em si mesma, mas como um desdobramento da participação coletiva e do envolvimento ao longo da dinâmica. Dessa forma, observamos que a colaboração não se restringiu aos grupos específicos, mas permeou a turma como um todo, contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais participativo e comprometido com a realização das atividades propostas.

Revista Extensão & Cidadania, v. 14, n. 25, p. 137-160, jan./jun. 2026.
DOI: https://doi.org/10.22481/recuesb.v14i25.19265
ISSN 2319-0566

Os frutos da pesquisa formação: reflexões

A pesquisa-formação realizada permitiu compreender que a gamificação, quando articulada a um planejamento intencional e a uma mediação docente comprometida, pode contribuir de maneira significativa para o Ensino de História. O percurso formativo desenvolvido no campo de pesquisa evidenciou que essa estratégia pedagógica não se limita ao uso de recursos digitais ou analógicos, mas se configura como uma possibilidade metodológica capaz de envolver ativamente os estudantes no processo de aprendizagem, favorecendo a interação, o interesse e o protagonismo discente.

A análise dos dados foi conduzida a partir das Noções Subsunçoras propostas por Macedo, compreendidas como categorias interpretativas que possibilitaram organizar, interpretar e atribuir sentido ao material empírico construído ao longo da pesquisa-formação. Logo, é possível afirmar que essa perspectiva permitiu articular teoria e prática, considerando os sujeitos, o contexto escolar e as experiências vividas durante o desenvolvimento das atividades gamificadas.

A primeira Noção Subsunçora, relacionada à importância do planejamento para as aulas gamificadas, especialmente no que diz respeito à parceria entre pesquisadora e docente, evidenciou que a gamificação não se sustenta em ações improvisadas. Ela exige organização prévia, intencionalidade pedagógica e alinhamento constante entre planejamento, objetivos de aprendizagem e estratégias. A experiência no campo de pesquisa demonstrou que o planejamento atuou como elemento estruturante da prática pedagógica, permitindo antecipar desafios, ajustar propostas à realidade da turma e garantir coerência entre os elementos lúdicos e os conteúdos históricos trabalhados.

Dessa forma, foi possível compreender que o planejamento potencializa a eficácia da gamificação e favorece o seu caráter formativo. Isso ocorre porque, sem a prévia definição de objetivos, e regras alinhadas ao conteúdo, a atividade lúdica corre o risco de se tornar um mero passatempo desvinculado dos propósitos de aprendizagem histórica. Portanto, podemos afirmar que o planejamento é a ponte que permite que a proposta lúdica deixe de ser apenas uma atividade atrativa e se constitua como uma estratégia pedagógica com sentido formativo.

Revista Extensão & Cidadania, v. 14, n. 25, p. 137-160, jan./jun. 2026.
DOI: https://doi.org/10.22481/recuesb.v14i25.19265
ISSN 2319-0566

Nesse mesmo movimento, a segunda Noção Subsunçora, referente à imersão, ao desafio e à motivação intrínseca associada ao fluxo (*flow*), revelou que os estudantes tendem a se envolver de maneira mais profunda quando as atividades apresentam objetivos claros, regras compreensíveis e desafios compatíveis com suas habilidades, favorecendo participação coletiva e raciocínio. A vivência das práticas gamificadas indicou que o estado de flow, conforme Csikszentmihalyi (1992), contribui exatamente nesse equilíbrio entre desafio e habilidade, resultando em um estado de absorção total na atividade. Portanto, este estado caracterizado pela motivação intrínseca demonstrou ser um potente motor para a participação ativa na aprendizagem de História, como também em outras disciplinas, nas quais o estudante se mantém interativo, curioso e comprometido com o processo.

A terceira Noção Subsunçora, vinculada à colaboração, à inclusão e ao engajamento social ativo, evidenciou que a metodologia gamificada contribuiu de forma expressiva para o fortalecimento do trabalho coletivo e do apoio entre pares. Ao promover atividades colaborativas, a gamificação ampliou as possibilidades de interação, troca de saberes e construção conjunta do conhecimento histórico. A colaboração potencializa a aprendizagem não apenas pela troca de informações e resolução conjunta de problemas, mas pela construção de um ambiente de responsabilidade mútua, no qual o sucesso individual está ligado ao sucesso coletivo. Conforme apontam estudos sobre colaboração no contexto educacional, o aprendizado se torna mais significativo quando ocorre em ambientes cooperativos, nos quais os sujeitos aprendem com e a partir do outro. Nesse sentido, entendemos que a colaboração potencializou a aprendizagem dos conteúdos e o desenvolvimento de atitudes relacionadas à empatia e à participação coletiva.

A partir dessas reflexões construídas ao longo da pesquisa, observamos que a gamificação não simplifica nem reduz a complexidade do processo educativo, ela qualifica a aprendizagem ao torná-la mais interativa, dinâmica e conectada à realidade dos estudantes. As vivências formativas revelaram que essa estratégia pedagógica, quando planejada de forma consciente e integrada ao contexto escolar, amplia o interesse pelos conteúdos históricos e favorece o protagonismo discente, reafirmando seu potencial no Ensino de História e em outras áreas do currículo.

Revista Extensão & Cidadania, v. 14, n. 25, p. 137-160, jan./jun. 2026.
DOI: https://doi.org/10.22481/recuesb.v14i25.19265
ISSN 2319-0566

Dessa forma, esta pesquisa parte da compreensão de que é necessário pensar e investir em políticas de formação de professores e em projetos educacionais que valorizem práticas pedagógicas contextualizadas e reflexivas, como a gamificação, reconhecendo-a como uma estratégia potente para a formação docente e para a construção de práticas educativas mais democráticas, significativas e socialmente comprometidas.

Referências

ALVES, Flora. **Gamification - como criar experiências de aprendizagem engajadoras**. Um guia completo: do conceito à prática. 2. ed. São Paulo: DVS, 2015.

ARAÚJO, Laura Filomena Santos de *et al*. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Revista Brasileira Pesquisa Saúde**, Vitória, v. 20, n. 3, p. 53-61, jul./set. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CETIC.BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: TIC Educação 2023. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2024. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20241119194257/tic_educacao_2023_livro_completo.pdf . Acesso em: 25 mar. 2026.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** método qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A descoberta do fluxo:** a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction**: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

DOI: https://doi.org/10.22481/recuesb.v14i25.19265
ISSN 2319-0566

MACEDO, Roberto Sidnei. **A Etnopesquisa Crítica e Formativa (ECF) e as noções subsunçoras**. Salvador: UFBA, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOURA, Alexsandro; MARTINS, Erivan; BERNARDO, André. O processo de construção do conhecimento e os desafios do ensino-aprendizagem. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 410-423, jan./abr. 2018.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Estratégias de ensino:** o saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2014.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 2007.

VIEIRA, Ruy Marques; TENREIRO-VIEIRA, Celina. **Estratégias de ensino/aprendizagem:** o questionamento promotor do pensamento crítico. Lisboa: Editorial do Instituto Piaget, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by design:** implementing game mechanics in web and mobile apps. Sebastopol: O'Reilly Media, 2011.

Recebido: 28.04.2026

Aceito: 30.08.2026

Publicado: 03.11.2026

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição 4.0