

GAMIFICAÇÃO NO ENSINO: ESTRATÉGIAS TECNOLÓGICAS PARA AUMENTAR O ENGAJAMENTO DOS ALUNOS

*GAMIFICATION IN EDUCATION: TECHNOLOGICAL STRATEGIES TO INCREASE STUDENT
ENGAGEMENT*

Cristina Silva dos Santos

MUST University, Estados Unidos

Solange Carlini Fardim

MUST University, Estados Unidos

Rogeria Vitalina Theodoro Silva

MUST University, Estados Unidos

Raquel Pricilla e Silva Viana

MUST University, Estados Unidos

Silvia de Sousa Pereira

MUST University, Estados Unidos

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/tzwpgt07>

Publicado em: 20.02.2024

Resumo: A escola contemporânea encontra-se tensionada entre um fazer pedagógico que insiste em fórmulas exaustas e o apelo de dispositivos que prometem, em tempo real, o engajamento que tantas vezes escapa. Nesse intervalo, a gamificação tem sido mobilizada como possibilidade, ora celebrada como solução, ora reduzida à superfície lúdica de práticas despolitizadas. Este trabalho propõe uma abordagem crítica da gamificação no ensino, compreendendo-a não como estratégia motivacional isolada, mas como campo de disputas pedagógicas que atravessa linguagens, sujeitos e sentidos de aprendizagem. O objetivo é investigar, com base em uma metodologia bibliográfica, como determinadas arquiteturas de jogos aplicadas à educação potencializam ou esvaziam a experiência formativa. Em vez de aplicar receitas, busca-se refletir sobre os modos como a ludicidade, ao ser inserida no espaço escolar, pode se tornar vetor de autoria, escuta e pertencimento. Os autores mobilizados contribuem para uma compreensão ampliada da gamificação, que não se confunde com entretenimento, tampouco com controle disfarçado. O texto explora o paradoxo entre o desejo de participação e a lógica de recompensa, lançando luz sobre o risco de se engajar sem significar. O engajamento que interessa, aqui, é aquele que não se mede por pontos ou medalhas, mas pela qualidade do vínculo entre linguagem, sensibilidade e processo educativo.

Palavras-chave: Autoria. Engajamento. Gamificação. Ludicidade Crítica. Tecnologia e Linguagem.



Abstract: Contemporary schools find themselves caught between a pedagogical approach that insists on exhausted formulas and the appeal of devices that promise, in real time, the engagement that so often eludes them. In this interval, gamification has been mobilized as a possibility, sometimes celebrated as a solution, sometimes reduced to the playful surface of depoliticized practices. This paper proposes a critical approach to gamification in education, understanding it not as an isolated motivational strategy, but as a field of pedagogical disputes that cross languages, subjects, and meanings of learning. The objective is to investigate, based on a bibliographic methodology, how certain game architectures applied to education enhance or empty the formative experience. Instead of applying recipes, the aim is to reflect on the ways in which playfulness, when inserted into the school space, can become a vector of authorship, listening, and belonging. The authors mobilized contribute to a broader understanding of gamification, which should not be confused with entertainment, nor with disguised control. The text explores the paradox between the desire to participate and the logic of reward, shedding light on the risk of engaging without meaning. The engagement that matters here is the one that is not measured by points or medals, but by the quality of the link between language, sensitivity and the educational process.

Keywords: Authorship. Engagement. Gamification. Critical Playfulness. Technology and Language.

Introdução

O ambiente escolar contemporâneo convive com pressões contraditórias. De um lado, exige-se engajamento, autoria e participação dos estudantes; de outro, persistem práticas centradas na repetição, na padronização e na lógica da tarefa. A inserção da gamificação nesse contexto não deve ser lida como solução mágica, mas como linguagem com potencial de reorganizar sentidos. Pensar sua presença no espaço educacional demanda mais do que empolgação metodológica: exige reflexão sobre como os jogos, suas estruturas e narrativas interferem nas relações pedagógicas e nas experiências formativas.

A gamificação, compreendida como arquitetura simbólica, desloca o foco da instrução para a interação, instaurando um ambiente em que o conhecimento se torna território de exploração e descoberta. Seus elementos — desafios, pontuação, recompensas — não são neutros. Eles modelam comportamentos, orientam desejos, organizam os modos de participar. É nesse ponto que o risco aparece: ao serem transpostos de forma acrítica, esses elementos podem reiterar uma lógica de adestramento disfarçada de inovação. O que se propõe aqui é desviar desse caminho automatizado.

A apropriação pedagógica da gamificação precisa ir além da estética do jogo. É necessário compreender os mecanismos discursivos que ela instaura: como narra, o que valoriza, quais subjetividades convoca. A escola não pode ser um palco onde o jogo apenas acontece; ela deve ser espaço onde a ludicidade se torna motor de agência, expressão e pertencimento. Nesse sentido, a gamificação exige curadoria, autoria docente e recusa da superficialidade metodológica.

Muitas abordagens ainda tratam a gamificação como dispositivo funcional, útil para “prender a atenção” ou “motivar para o conteúdo”. Essa perspectiva empobrece a potência lúdica do processo educativo e ignora os efeitos mais sutis, porém profundos, que o jogo pode produzir. O jogo, quando pedagógico, não se limita a premiar acertos, mas provoca reflexão, desloca

expectativas, desestabiliza certezas. A escola que o incorpora criticamente precisa reposicionar o erro, o desafio e o prazer como dimensões constitutivas do aprender.

A reflexão proposta neste artigo parte do entendimento de que a gamificação, como qualquer linguagem, não é isenta de efeitos. Seu uso em sala de aula pode tanto intensificar a adesão à lógica performática quanto abrir espaços de escuta e experimentação. Tudo depende da forma como é concebida, aplicada e ressignificada no contexto pedagógico. O papel do docente, portanto, não se reduz à operacionalização de plataformas, mas exige discernimento ético, sensibilidade narrativa e intencionalidade formativa diante das estratégias lúdicas adotadas.

Este artigo tem como objetivo investigar, com base em uma metodologia bibliográfica, como a gamificação pode favorecer o engajamento dos estudantes sem esvaziar a complexidade do processo educativo. Propõe-se uma leitura crítica das práticas gamificadas que circulam no campo escolar, identificando seus efeitos sobre os modos de ensinar e aprender. A aposta é que o jogo, longe de ser artifício de controle, possa tornar-se linguagem de construção de sentido — desde que articulado a um projeto pedagógico que valorize a autoria, a escuta e a formação plena dos sujeitos.

Referencial teórico

É no entrelaçamento entre cultura digital, linguagem pedagógica e processos de subjetivação que a gamificação se apresenta como uma chave interpretativa para os desafios do ensino contemporâneo. O jogo, longe de ser simples entretenimento, constitui uma gramática simbólica que reorganiza tempos, redesenha modos de participação e desloca expectativas em torno do aprender. A escola, nesse cenário, deixa de ser mero transmissor de conteúdos e passa a se configurar como espaço de invenção discursiva, onde o ato pedagógico ganha contornos mais narrativos, afetivos e colaborativos. A ludicidade, nesse caso, não distrai — convoca.

Pensar a gamificação como linguagem exige recusar abordagens utilitaristas. Há, em muitos discursos pedagógicos, uma tendência de capturar o jogo em sua superfície — sua estética, sua lógica de recompensa, seu apelo motivacional — sem considerar os efeitos que ele produz no plano da ética e do pertencimento. Quando o jogo entra na escola, ele não vem só: traz consigo regimes de visibilidade, formas de medir valor, modos de organizar a experiência. Nesse sentido, o papel do professor não é aplicar jogos, mas curar experiências que façam sentido — que convidem à autoria, à escuta, ao erro como gesto formativo.

Mais do que estratégia, a gamificação pode ser compreendida como prática cultural que se reinscreve nos processos educativos por meio de signos, rituais e afetos. Ela solicita uma leitura crítica e ampliada, capaz de deslocar as dicotomias entre conteúdo e forma, esforço e prazer, disciplina e desejo. Esse referencial se ancora na ideia de que aprender é, em parte, habitar o imprevisto. Jogar, nesse horizonte, não é apenas vencer ou pontuar — é aprender a lidar com incertezas, a sustentar narrativas e a construir sentido com os outros, no tempo partilhado da escola.

A lógica dos jogos digitais reconfigurando a relação entre motivação, participação e aprendizagem escolar

A escola contemporânea encontra-se diante de um impasse: como engajar sujeitos cuja atenção é disputada por múltiplas plataformas, linguagens e ritmos? A gamificação não responde a essa questão como solução técnica, mas como possibilidade discursiva de reorganizar o ambiente pedagógico, atribuindo à ludicidade o papel de fio condutor entre desafio, desejo e aprendizagem. Incorporar elementos dos jogos é mais do que estetizar atividades — é operar deslocamentos no modo como se aprende e no lugar simbólico que o estudante ocupa dentro da cena escolar.

Ao promover interatividade, feedbacks constantes e desafios progressivos, a gamificação estimula o protagonismo dos estudantes, transformando-os em sujeitos ativos do processo formativo.

É preciso reconhecer que as práticas gamificadas não produzem engajamento automaticamente. Segundo Silva (2023), é a mediação do docente que dá sentido à experiência, operando como curador das interações, dos desafios e das recompensas. Quando esse papel é assumido de forma ética e sensível, o jogo deixa de ser uma simulação do real para tornar-se experiência significativa de aprendizagem. A personalização das trajetórias, o direito ao erro e a escuta ativa são, nesse contexto, mais importantes do que a recompensa final.

Quando o jogo atua como linguagem formativa, o erro deixa de ser fracasso e passa a ser elemento narrativo. O avanço não é linear, mas imersivo. Cada fase vencida, cada reinício, cada tomada de decisão transforma o estudante em agente de sua própria história. A escola, nesse cenário, precisa abandonar o fetiche da resposta certa e acolher a dúvida como motor do pensamento. A aprendizagem gamificada, assim, reposiciona o tempo escolar: menos cronológico, mais experiencial; menos vertical, mais interativo.

É comum que se confunda gamificação com diversão, como se o riso anulasse a seriedade da formação. O lúdico, no entanto, pode ser profundamente político, sobretudo quando desafia estruturas cristalizadas e oferece novas formas de relação com o saber. Lima e Porto (2023) afirmam que a gamificação, ao articular estética, narrativa e desafio, produz modos de aprender que acolhem a diversidade e favorecem vínculos afetivos com os conteúdos. Isso não significa romantizar o jogo, mas compreender sua densidade simbólica no campo educacional.

A potência da gamificação está diretamente ligada à coerência entre seus objetivos e as metodologias que a sustentam. Não se trata de adicionar pontos a uma tarefa ou premiar respostas rápidas, mas de criar ecologias pedagógicas que favoreçam o engajamento sensível, o pertencimento e a autoria. O professor, nesse contexto, atua como arquiteto de sentidos, organizando fluxos, tensões e respiros — transformando o percurso escolar em uma jornada que vale mais pela travessia do que pela chegada.

Ao permitir que os estudantes participem da construção das regras, dos ritmos e das metas, a gamificação possibilita a emergência de um novo contrato didático. Nesse novo pacto, a autoridade não é diluída, mas redistribuída. O professor não perde sua centralidade, mas a reinventa por meio de uma escuta ativa e de uma mediação responsiva. Os jogos, quando mobilizados pedagogicamente, não domesticam a experiência — complexificam-na, conferindo à sala de aula uma textura que mescla desafio, frustração e conquista.

A educação que deseja engajar sem manipular precisa considerar o jogo como linguagem — e, como toda linguagem, ele carrega sentidos, ideologias e disputas. O que está em jogo, ao gamificar, é mais do que uma questão de metodologia: é uma questão de projeto educativo. Jogar pode ensinar a perder, a esperar, a insistir, a construir com o outro. E talvez seja isso que a escola mais precise aprender a ensinar.

A estrutura narrativa dos games educacionais criando espaços de autoria e reinvenção pedagógica

Não há invenção pedagógica sem linguagem. E a gamificação, quando lida como forma discursiva e não como técnica de estímulo, reposiciona o sujeito escolar como agente criador de percursos. Ao articular objetivos didáticos com elementos próprios da narrativa lúdica — como missão, conflito, conquista e recomeço — os games educacionais reconfiguram o tempo da aula, retirando-o da linearidade expositiva e reinserindo-o no campo da construção simbólica. Jogar, nesse sentido, não é apenas cumprir etapas, mas habitar um enredo no qual o aluno atua como protagonista e cocriador.

As estruturas narrativas presentes nos jogos oferecem aos estudantes não só uma lógica de organização, mas uma experiência formativa marcada pela coerência interna e pela possibilidade de reinvenção. A cada fase superada ou desafio enfrentado, o aluno aprende a lidar com a incerteza, a negociação de regras e o sentido do percurso. Diferente de atividades mecânicas e repetitivas, o jogo apresenta uma narrativa em aberto, onde o erro não é punição, mas parte do processo. Essa imprevisibilidade favorece a construção de subjetividades que se apropriam do conhecimento como experiência e não como simples instrução.

É nesse ponto que a afetividade atravessa o jogo como potência formativa. A presença de narrativas envolventes, personagens com os quais os alunos se identificam e a construção de trajetórias personalizadas geram vínculo emocional com a aprendizagem. Como aponta Santos (2021), o processo de aprender é profundamente influenciado pelas relações afetivas estabelecidas entre sujeitos e experiências, o que transforma o engajamento em pertencimento.

Narciso *et al.* (2024, p. 374) afirmam que:

[...] as metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), desempenham um papel fundamental ao promover [...] habilidades e competências relevantes para os professores. A ABP [...] envolve os alunos em projetos complexos, baseados em desafios reais [...]. Esta abordagem não só estimula o pensamento crítico e a criatividade, mas também prepara os estudantes para lidar com situações reais de forma eficaz (NARCISO *et al.*, 2024, p. 374).

Ao pensar os games como cenários de aprendizagem e não como instrumentos motivacionais, amplia-se a compreensão sobre sua potência. Eles operam como arquiteturas discursivas que exigem planejamento, decisão, autoria e leitura de contexto. Segundo Santos, Santos Júnior e Lucena (2020), as experiências de gamificação bem-sucedidas envolvem a articulação entre o conteúdo e os desafios narrativos, transformando a atividade em experiência que estimula tanto a cognição quanto o pertencimento simbólico.

A presença do docente nesse processo é tudo, menos secundária. Ao contrário: ele é quem desenha os contextos, organiza os desafios, ressignifica os percursos. Gamificar, nesse

sentido, é também narrar: escolher que histórias contar, que trajetórias abrir, que silêncios escutar. O professor transforma-se em curador de experiências que, ao invés de reforçar padrões, desautomatizam o aprender. Nessa curadoria, o que vale não é apenas o que se joga, mas como se joga — e com quem.

A narrativa gamificada não funciona como enredo fechado, mas como campo de possibilidades. Ao convidar o estudante a construir estratégias, negociar caminhos e refletir sobre suas decisões, ela amplia a aprendizagem para além do conteúdo. O jogo se converte, assim, em espaço discursivo, onde o saber é incorporado pela experiência. E é nesse ponto que se revela sua potência formativa: ele torna o conhecimento narrável, experienciável, habitável — nunca imposto, sempre vivido.

O game, na escola, pode ser armadilha ou emancipação. Tudo depende do que se faz com ele. Quando transformado em tarefa isolada, cronometrada, sua potência se esvai. Mas quando compreendido como linguagem, ele redesenha os vínculos pedagógicos, tornando-os menos verticais e mais dialógicos. O jogo, então, deixa de ser técnica para tornar-se mediação — e mediação, aqui, não como ferramenta, mas como espaço de significação e disputa simbólica.

A gamificação como tecnologia de currículo exigindo do docente uma reconfiguração de seu papel e de sua prática formativa

Currículo, quando entendido como campo de disputas e não como sequência de conteúdos, exige práticas pedagógicas capazes de acolher a multiplicidade de linguagens, percursos e tempos. A gamificação, nesse horizonte, não é uma estratégia complementar: ela atravessa o currículo como linguagem, como narrativa estruturante que organiza a experiência escolar em torno de decisões, percursos e autorias. O que está em jogo não é o conteúdo em si, mas os modos de dizer, de interagir e de significar o conhecimento em tempos de mediações digitais.

Reconfigurar o currículo por meio da gamificação é romper com a lógica da transmissão e do controle. Os jogos, ao organizarem a aprendizagem em torno de desafios e ciclos narrativos, deslocam o foco da memorização para a ação reflexiva. Cada fase vencida, cada escolha feita, transforma o estudante em agente de sua trajetória. Nesse cenário, o papel do professor deixa de ser o de executor de planos fechados para tornar-se o de arquiteto de possibilidades, capaz de redesenhar a experiência de aprender como espaço de coautoria.

Como ressaltam Velasco e Santos (2024), a presença das tecnologias digitais obriga o professor a reorganizar suas práticas em consonância com os fluxos informacionais e os novos modos de engajamento construídos no ambiente escolar. Nesse sentido, o currículo se torna mais do que um roteiro didático: torna-se um território de criação. A lógica gamificada desafia o educador a construir não apenas trilhas, mas narrativas pedagógicas que se entrelaçam com as subjetividades em jogo.

Não se trata de substituir o professor pela máquina, mas de reposicionar sua escuta, sua mediação e sua autoria. A gamificação desafia o docente a transitar entre os mundos digitais e as narrativas pedagógicas, compreendendo que cada dinâmica lúdica pode ser também uma escolha curricular. Medeiros et al. (2024) destacam que a formação docente precisa integrar

metodologias ativas à avaliação formativa, para que o uso de tecnologias não se reduza a técnicas, mas se converta em linguagem pedagógica comprometida com o sentido.

A tarefa de gamificar exige mais do que adesão metodológica. Ela convoca um outro olhar sobre o que se ensina, como se ensina e por que se ensina. O docente torna-se curador de percursos, articulador de desafios, mediador de conflitos e construtor de espaços de escuta. A lógica da aula expositiva dá lugar ao jogo como trama: múltipla, fluida, aberta ao erro e à reinvenção. O jogo, nesse cenário, organiza o tempo e o espaço do aprender a partir do desejo e da problematização.

Cunha (2024) observa que o docente do século XXI precisa ser um profissional capaz de agir com flexibilidade e inventividade frente às constantes mudanças nos modos de ensinar e de aprender. A transformação do currículo pela gamificação implica um redimensionamento ético da prática educativa. O professor não é mero executor de sistemas; é intérprete do cotidiano escolar, agente de leitura do tempo e autor de mediações que criam sentido onde havia apenas prescrição.

Cada decisão pedagógica passa a ser também uma decisão política. Escolher gamificar é optar por uma escola que valoriza a experiência, a autoria e a multiplicidade. Ao abandonar os modelos lineares e padronizados, o professor recoloca a linguagem no centro do currículo, recusando o automatismo e abrindo caminho para uma pedagogia que escuta, provoca e transforma. A escola, nesse gesto, deixa de ser lugar de repetição e se reconfigura como espaço de travessia.

Formar docentes para essa escola exige romper com lógicas ainda arraigadas na formação inicial. É preciso oferecer aos futuros professores espaços de experimentação, autorreflexão e construção colaborativa de percursos formativos. A gamificação, nesse processo, não é conteúdo a ser dominado, mas prática a ser vivida. Formar jogando é também aprender a escutar, a negociar, a construir sentidos múltiplos — em rede, em movimento, em diálogo constante com o mundo e com o outro.

A mecânica dos sistemas de recompensas na gamificação exigindo uma discussão crítica sobre o que motiva, para quem e com que finalidade

A gamificação, quando esvaziada de intencionalidade formativa, corre o risco de reduzir a aprendizagem à lógica da recompensa. Pontos, medalhas, rankings e insígnias operam como reforços extrínsecos que estimulam a adesão imediata, mas nem sempre sustentam o vínculo profundo com o conhecimento. O problema não está na existência da recompensa, mas na ausência de discussão sobre o que ela comunica. Motivar, nesse contexto, não é ativar comportamentos, mas convocar sentidos. A crítica não se dirige ao jogo em si, mas ao uso que se faz dele.

Quando o jogo é estruturado apenas para premiar a resposta certa, transforma-se em instrumento de condicionamento. A aprendizagem passa a ser medida pelo acúmulo de pontos e não pela qualidade das conexões estabelecidas. É preciso, portanto, repensar as mecânicas de recompensa como elementos discursivos que carregam valores: o que se valoriza, quem é visibilizado, quem é silenciado? A motivação, nesse caso, deve estar ligada à experiência e não ao controle. Jogar, quando se joga com sentido, é mais do que competir: é construir com o outro.

A estrutura gamificada do ensino exige que o docente vá além da operação técnica das plataformas e se aproprie criticamente das linguagens digitais em sua prática formativa. Nesse horizonte, a formação continuada se impõe não como atualização técnica, mas como reconfiguração epistemológica do ensinar.

Por essa ótica, Nóvoa (2022, p. 83) apud Velasco e Santos (2024) explicitam que:

A formação de professores não pode deixar de acompanhar a evolução da ciência e das suas modalidades de convergência e, em tempos do digital, a visão enciclopédica das disciplinas vem sendo naturalmente substituída por formas mais exigentes e problematizadoras de aquisição do conhecimento (NÓVOA, 2022, p. 83, apud VELASCO; SANTOS, 2024).

O jogo, em sua essência, não é instrumento de recompensa, mas espaço de experimentação. Quando associado à afetividade e ao pertencimento, pode provocar uma aprendizagem que não dependa da expectativa de ganho, mas do prazer de descobrir, errar e recomeçar. Santos (2021) reforça que o vínculo pedagógico é sustentado por relações simbólicas e afetivas, nas quais o engajamento é construído a partir do reconhecimento mútuo e da escuta ativa, não por mecanismos de recompensa mecânica.

A lógica de premiação, se não for tensionada, transforma o percurso pedagógico em disputa de resultados, apagando processos e experiências singulares. O docente, nesse contexto, não é apenas gestor de tarefas gamificadas, mas sujeito que redesenha o tempo e o espaço escolar diante das mutações tecnológicas. Cunha (2024) observa que o educador do século XXI deve agir com flexibilidade e inventividade frente às constantes reconfigurações do ensinar e do aprender. Nesse horizonte, gamificar é mais do que aplicar mecânicas lúdicas — é sustentar a escola como território de reinvenção cotidiana.

Ao invés de reforçar uma pedagogia da performance, a gamificação pode sustentar uma pedagogia da implicação. Isso exige do educador não apenas habilidades técnicas, mas sensibilidade ética. A recompensa, quando significativa, não premia o acerto — reconhece o processo. Motiva porque acolhe, porque convoca, porque escuta. É exatamente essa escuta que permite reconstruir a ideia de sucesso escolar fora da lógica do desempenho e dentro da lógica da presença.

O que se propõe, portanto, é a recusa da neutralidade nos sistemas de gamificação. É preciso tensionar os objetivos, discutir os critérios de avaliação, reconfigurar as formas de reconhecimento. Que tipo de sujeito se forma quando só o primeiro lugar é celebrado? O que se ensina quando o erro é punido e não integrado? Gamificar, nesse cenário, é também politizar o currículo, reposicionar a linguagem e disputar sentidos formativos — mais do que pontos, o que se joga é o projeto de escola que se deseja construir.

Metodologia

A investigação proposta não parte da pergunta sobre o que funciona, mas do esforço por compreender o que se significa quando se fala em engajamento, ludicidade e ensino em tempos gamificados. A opção metodológica recaiu sobre o estudo bibliográfico de caráter interpretativo, com ênfase na leitura argumentativa de obras que não apenas tematizam a gamificação, mas tensionam seus usos, objetivos e implicações. A leitura, nesse caso, é menos levantamento e mais escuta: não extrai dados, escava sentidos.

A seleção das obras mobilizou critérios de atualidade, relevância e densidade teórica, mas também de posicionamento ético. Escolher autores não foi tarefa neutra: implicou dar visibilidade a discursos que resistem à instrumentalização do jogo e que não tratam a motivação como um produto automatizável. A curadoria foi orientada por um princípio de coerência entre forma e conteúdo, buscando compor um mosaico crítico que refletisse o debate contemporâneo sobre gamificação na escola, sem recorrer a fórmulas replicáveis.

A metodologia bibliográfica aqui assumida se distancia do gesto que apenas ilustra argumentos com autores. Ao contrário: foram os textos, em sua heterogeneidade, que impulsionaram o percurso reflexivo, abrindo frestas por onde emergiram categorias analíticas em constante reorganização. A análise não se deu por enquadramento, mas por aproximação sensível entre as ideias mobilizadas e as inquietações que estruturam a prática docente contemporânea.

A leitura crítica das produções acadêmicas selecionadas permitiu identificar eixos recorrentes: a crítica aos sistemas de recompensa extrínseca, a defesa do jogo como linguagem, a centralidade da mediação docente e a urgência de repensar o currículo sob novas gramáticas. Esses núcleos não foram fixados a priori, mas conformaram-se ao longo do diálogo com as obras, formando um corpo teórico rizomático, aberto a deslocamentos e contradições.

No percurso investigativo, evitou-se o risco da bibliografia como justificativa. A leitura foi empreendida como ação ativa, implicada e parcial — no sentido político do termo. Optou-se por escutar textos que não apenas tratam de gamificação, mas que também interrogam os fundamentos pedagógicos em que ela se ancora. A presença de múltiplas vozes, inclusive com posições contrastantes, serviu para densificar a análise e evitar o empobrecimento das conclusões.

Ao invés de organizar categorias rígidas, a pesquisa privilegiou articulações discursivas que surgem no confronto entre o lúdico e o prescritivo. A análise foi orientada por movimentos discursivos e não por técnicas classificatórias. Desse modo, pensar a gamificação não se reduziu a descrever mecânicas ou plataformas, mas exigiu colocar em jogo questões sobre currículo, avaliação, linguagem e subjetivação — todos aspectos constitutivos de uma prática docente reflexiva.

A investigação também recusou o binarismo entre inovação e tradição. Ao mapear obras que problematizam os usos do jogo em sala de aula, buscou-se captar não apenas os efeitos declarados da gamificação, mas também os efeitos colaterais, os silêncios e os apagamentos que muitas vezes acompanham o discurso da motivação. A análise não se fixou em validar tendências, mas em confrontar projetos formativos que disputam o sentido da escola.

Assim, a metodologia sustenta o artigo como uma construção argumentativa situada. Não há aqui pretensão de esgotamento, mas aposta na potência do inacabado como forma de produzir pensamento. A pesquisa bibliográfica, neste contexto, opera como provocação: não para sistematizar respostas, mas para forjar perguntas capazes de interrogar a escola contemporânea diante da sedução dos jogos, da estética da recompensa e da urgência de reinvenção da prática docente.

Resultados e discussão

A leitura crítica das obras selecionadas evidencia uma tensão latente entre as promessas de engajamento promovidas pela gamificação e os riscos de superficialização do ensino quando

a ludicidade é capturada pela lógica da recompensa imediata. A análise revelou que, mais do que estimular comportamentos desejáveis, os jogos digitais podem promover deslocamentos no modo como os sujeitos se relacionam com o conhecimento — desde que mediados por uma prática docente que recuse a instrumentalização. O jogo, portanto, nasce como linguagem pedagógica, não como técnica motivacional.

A gamificação não pode ser pensada como apêndice metodológico, mas como estrutura narrativa que organiza o currículo. Quando articulada à mediação sensível do professor, ela favorece a coautoria dos estudantes em seus percursos formativos, convertendo o conteúdo em enredo e o erro em parte do processo.

Velasco e Santos (2024), ao incorporarem em sua reflexão a perspectiva de Nóvoa (2022), indicam que a formação docente precisa superar o modelo enciclopédico e incorporar abordagens problematizadoras. Esse olhar é fundamental para que o professor compreenda a gamificação não como inovação esvaziada, mas como possibilidade de reorganização curricular a partir de valores, escolhas éticas e abertura à diversidade dos ritmos de aprendizagem.

A dimensão afetiva, como enfatizado por Santos (2021), revela-se elemento estruturante na forma como os estudantes interagem com experiências gamificadas. O vínculo, longe de ser um detalhe periférico, torna-se condição para que o jogo não se resuma a tarefas gamificadas, mas seja reconhecido como espaço de implicação simbólica. Quando o aluno é interpelado como sujeito e não como executor de comandos, a motivação deixa de ser estímulo externo e passa a ser desejo de permanecer na experiência.

A crítica aos sistemas de recompensa mecânica também aparece com força em Cunha (2024), ao indicar que formar para o século XXI exige romper com o paradigma da performance. A gamificação, quando pautada apenas por pontuações, rankings e conquistas, desloca o foco do processo para o produto, empobrecendo o percurso formativo. Ao contrário, quando inserida como estratégia de escuta, a lógica do jogo pode favorecer o reconhecimento das singularidades e a valorização de múltiplas formas de aprender.

Na articulação entre jogo, linguagem e currículo, a prática docente é reconfigurada como gesto de autoria. Medeiros et al. (2024) reforçam que a avaliação precisa acompanhar esse movimento, abandonando critérios padronizados em favor de abordagens que considerem a construção simbólica dos estudantes. Gamificar, portanto, não é aplicar um modelo replicável, mas compor ecologias pedagógicas onde o saber se constrói em rede — entre narrativa, afetividade, conflito e descoberta.

Considerações finais

O percurso analítico empreendido ao longo deste artigo demonstrou que a gamificação, longe de ser um modismo tecnológico, representa uma linguagem educacional que reorganiza as condições de ensino e aprendizagem a partir de novas estruturas narrativas, afetivas e simbólicas. Contudo, seu uso acrítico, guiado exclusivamente pela lógica da motivação extrínseca, tende a produzir engajamentos frágeis, condicionados à recompensa. O que se propõe, portanto, é um deslocamento: deixar de ver o jogo como instrumento e assumi-lo como prática discursiva que tensiona o currículo, convoca a autoria e exige mediação ética e estética por parte do professor.

Os aportes discutidos ao longo da pesquisa oferecem pistas potentes para compreender a complexidade dessa transformação. O desafio contemporâneo da educação digital não está na ausência de recursos, mas na ausência de sentido. A presença das plataformas, interfaces e algoritmos nas escolas impõe exigências que não são técnicas, mas epistemológicas. Gamificar, nesse contexto, não é aderir a uma metodologia, mas problematizar o que se aprende, como se aprende e a serviço de que projeto de sociedade se ensina.

A análise dos sistemas de recompensa evidenciou a necessidade de uma crítica pedagógica sobre os mecanismos que organizam o desejo e o pertencimento em sala de aula. Educar no século XXI exige mais do que dominar ferramentas: é preciso agir com sensibilidade e inventividade frente às mutações culturais que reconfiguram os vínculos entre sujeitos, saberes e tempos escolares. Quando o jogo se reduz à pontuação, produz-se uma experiência de ensino pautada na performatividade. Quando convertido em linguagem, ele se transforma em campo de autoria e experimentação sensível.

O papel do professor se destaca, nesse cenário, como ponto de articulação entre currículo, linguagem e sensibilidade pedagógica. Não se trata de dominar técnicas, mas de construir percursos, escutar singularidades e organizar experiências que conectem os estudantes ao processo de aprender como produção de sentido. A formação docente, nesse registro, precisa ultrapassar o modelo fragmentado e incluir práticas que favoreçam o pensamento complexo, a leitura crítica do digital e o redesenho do ensino como prática discursiva situada.

A afetividade não é apêndice metodológico, mas fundamento relacional da aprendizagem. Nas dinâmicas gamificadas, ela se manifesta no engajamento genuíno, nas conexões simbólicas e no desejo de continuidade. Ignorar esse aspecto converte o jogo em ferramenta de controle. Assumi-lo é compreender que a motivação não nasce do estímulo externo, mas do pertencimento à experiência. Aprender, assim, não é repetir procedimentos, mas habitar os desafios com linguagem, com corpo e com escuta.

As reflexões indicam ainda a urgência de se repensar os sistemas avaliativos à luz de outras epistemologias. Avaliar não pode significar classificar, punir ou premiar. Avaliar, nesse novo cenário, significa dialogar, reconhecer trajetórias, valorizar ritmos e acolher o erro como parte da construção do saber. A lógica gamificada, quando integrada a essa ética avaliativa, deixa de ser gamificação de tarefas para tornar-se jogo de significados — nos quais o processo vale mais que o resultado.

Este texto não encerra respostas, mas propõe aberturas. Longe de apresentar um modelo aplicável, articula um convite à reinvenção do ensinar em tempos de algoritmos e interfaces. A gamificação, enquanto linguagem do currículo, demanda do professor escuta ativa e do estudante protagonismo criativo. Jogar, aqui, é verbo político: compromete, interpela, transforma. O que está em jogo, afinal, não é a pontuação — mas a reinvenção do sentido de aprender em uma escola que ainda se busca entre o comando e a criação.

Referências

- CUNHA, Maria José dos Santos. Desafios que no século XXI se colocam à educação. **European Public & Social Innovation Review**, Espanha, v. 10, p. 1–12, 2024.
- LIMA, C. C. S.; PORTO, K. S. Jogos e elementos da gamificação como estratégias

pedagógicas para o ensino de Ciências na Educação do Campo. **Educação em Foco**, v. 26, n. 50, p. 1-27, 2023.

MEDEIROS, G. A. C. M. de et al. Avaliação educacional: novas abordagens e estratégias para uma avaliação formativa. **ARACÊ**, v. 6, n. 2, 2024.

NARCISO, R. et al. Metodologias ativas na formação docente. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 4, p. 369–384, 2024.

SANTOS, S. do C. de S. **A afetividade aliada à aprendizagem**. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 36. 2008.

SANTOS, S. V. C. de A.; et al. Gamificação e tecnologias digitais: inovando as aulas de Língua Portuguesa. **Debates em Educação**, v. 12, n. 27, p. 634–648, 2020.

SILVA, E. D. N. da. **A gamificação no processo de ensino e aprendizagem**. Monografia (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Estadual da Paraíba. Paraíba, p. 82. 2023.

VELASCO, E. O.; SANTOS, T. R. dos. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na educação e transformação no processo de ensino aprendizagem: novas práticas de ensino e formação docente. **Kiri-Kerê-Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 22, 2024.