

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

**JOGOS E INCLUSÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

BAGÉ

2025

VINICIUS FREITAS DE MENEZES

**JOGOS E INCLUSÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Claudete da Silva Lima Martins

Coorientador: Prof Dr. Cristiano Corrêa Ferreira

BAGÉ

2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais).

MM543cc Menezes, Vinicius Freitas de
Jogos e inclusão: contribuições para o ensino de
história na educação básica / Vinicius Freitas de
Menezes.
206 p.

Dissertação (Mestrado)-- Universidade Federal do
Pampa, MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2025.
"Orientação: Claudete da Silva Lima Martins".

1. Ensino de história. 2. Inclusão. 3.
Gamificação. 4. Aprendizagem baseada em jogos. 5.
MEEGA+. I. Título.

VINICIUS FREITAS DE MENEZES

JOGOS E INCLUSÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino.

Dissertação defendida e aprovada em: 17 de março de 2025.

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Claudete da Silva Lima Martins
Orientadora
(Unipampa)

Prof. Dr. Cristiano Corrêa Ferreira
Coorientador
(Unipampa)

Prof.^a Dr.^a Gabriela Dambrós
(UFPel)

Prof.^a Dr.^a Sandra Dutra Piovesan
(Unipampa)



Assinado eletronicamente por CLAUDETE DA SILVA LIMA MARTINS, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR, em 18/03/2025, às 20:34, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por SANDRA DUTRA PIOVESAN, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR, em 19/03/2025, às 15:21, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por CRISTIANO CORREA FERREIRA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR, em 24/03/2025, às 10:58, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orcao_acesso_externo=0, informando o código verificador 1686545 e o código CRC 7321123E.

Dedico este trabalho à minha esposa, pelo amor, apoio e companheirismo em todos os momentos. À minha filha, que é minha maior inspiração e motivo de alegria. Aos meus pais, por todo o suporte e pelos ensinamentos que me trouxeram até aqui. E a todos os alunos, que me mostram, diariamente, o poder transformador da educação inclusiva.

AGRADECIMENTO

A realização desta dissertação representa a concretização de um objetivo importante, que só foi possível graças ao apoio, incentivo e dedicação de pessoas especiais que estiveram ao meu lado ao longo desta caminhada.

À minha esposa, Júlia Sarmiento, pelo amor, paciência e apoio incondicional, mesmo nos momentos em que a rotina acadêmica exigiu tanto de mim. À minha filha, Luiza Sarmiento, que com sua alegria tornou os dias mais leves e deu um significado ainda maior a todo este esforço.

Aos meus pais, Paulo Menezes e Silvia Menezes, que sempre acreditaram em mim e me ensinaram, desde cedo, o valor da educação e da dedicação. Sua confiança e seus ensinamentos foram pilares fundamentais nesta trajetória.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Claudete da Silva Lima Martins, pela orientação atenciosa, pela confiança e pelos ensinamentos valiosos. Sua dedicação foi essencial para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu coorientador, Prof. Dr. Cristiano Corrêa Ferreira, pelas contribuições criteriosas, pela generosidade em compartilhar conhecimento e pelo constante apoio ao longo do percurso.

Às colegas Marilza e Luciane, com quem compartilhei momentos de aprendizado, discussões enriquecedoras e conquistas, e a Elis Vargas, que, além de colega no programa de mestrado, foi minha companheira inseparável como tutora nos cursos de Tertúlias Inclusivas do grupo de pesquisa INCLUSIVE. Minha eterna gratidão pela parceria e pelo apoio mútuo em cada etapa dessa caminhada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da UNIPAMPA, pela oportunidade de realizar este mestrado acadêmico e por proporcionar um espaço de formação que valoriza a pesquisa, a inclusão e a inovação educacional.

Aos professores e colegas do programa, pela convivência e pelas trocas que enriqueceram minha formação acadêmica.

Um agradecimento especial à equipe gestora, aos alunos e professores da EMEF Fundação Bidart, que gentilmente contribuíram para a realização desta

pesquisa, permitindo o aprofundamento de questões fundamentais para este estudo. Também expresso minha gratidão à professora responsável pelo AEE, Michela Silveira, que, além de compartilhar suas experiências, colaborou diretamente em diversos momentos da pesquisa.

Por fim, dedico este trabalho a todos que acreditam na educação como uma ferramenta transformadora e no poder do ensino inclusivo como caminho para uma sociedade mais justa e acessível para todos.

Com gratidão,

Vinicius Freitas de Menezes

"Os jogos não são uma fuga da realidade.
Eles são um treinamento para nos
tornarmos a melhor versão de nós
mesmos."

Jane McGonigal

RESUMO

Este estudo investigou as contribuições da aprendizagem baseada em jogos para a construção de práticas inclusivas no ensino de história, com foco na eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação de alunos com deficiência. A pesquisa teve como questão norteadora: “Como a metodologia de aprendizagem baseada em jogos pode contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas no ensino de história?” Adotou-se a metodologia da pesquisa-ação, com o objetivo de compreender diferentes formas de aprendizagem e explorar estratégias pedagógicas inclusivas. Inicialmente, foi realizado um diagnóstico por meio de questionários aplicados a professores, com o intuito de mapear barreiras pedagógicas a partir das percepções desses profissionais. Em seguida, desenvolveu-se uma sequência didática gamificada, centrada em um livro-jogo de RPG sobre o período histórico de 1945 a 1985, complementada por atividades interativas organizadas em estações de jogos. Essa abordagem dialoga com a concepção de educação proposta por Dewey (1976), segundo a qual a aprendizagem ocorre por meio da experiência e da interação com o ambiente, permitindo que os alunos atuem como protagonistas do próprio processo formativo. Complementarmente, a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (2003) destaca a importância de ancorar novos conhecimentos aos saberes prévios dos estudantes. A aplicação da aprendizagem baseada em jogos resultou em maior engajamento e participação dos alunos, com ênfase no uso de recursos e materiais adaptados que promoveram acessibilidade. A avaliação, realizada por meio da ferramenta MEEGA+, indicou uma recepção positiva da proposta, com os alunos relatando maior motivação e uma aprendizagem mais interativa, embora tenham sido identificadas necessidades de ajustes em aspectos relacionados à acessibilidade e à progressão das tarefas. Os resultados confirmaram a eficácia da gamificação como estratégia pedagógica inclusiva, promovendo maior envolvimento, colaboração e um processo de aprendizagem mais dinâmico.

Palavras-Chave: Ensino de história; Inclusão; Gamificação; Aprendizagem baseada em jogos; MEEGA+.

ABSTRACT

This study investigated the contributions of game-based learning to the development of inclusive practices in history education, focusing on the elimination of learning and participation barriers for students with disabilities. The research was guided by the question: “How can game-based learning methodology contribute to the development of inclusive practices in history education?” The action research methodology was adopted, aiming to understand different forms of learning and explore inclusive pedagogical strategies. Initially, a diagnostic phase was conducted through questionnaires administered to teachers, in order to identify pedagogical barriers based on their perceptions. Subsequently, a gamified didactic sequence was developed, centered on an RPG gamebook addressing the historical period from 1945 to 1985, complemented by interactive activities organized in game stations. This approach aligns with the educational perspective proposed by Dewey (1976), which asserts that learning occurs through experience and interaction with the environment, allowing students to act as protagonists of their own learning process. Additionally, Ausubel’s (2003) theory of meaningful learning emphasizes the importance of anchoring new knowledge to students’ prior knowledge. The application of game-based learning resulted in greater student engagement and participation, with an emphasis on the use of adapted resources and materials that enhanced accessibility. The evaluation, conducted using the MEEGA+ tool, indicated a positive reception of the proposal, with students reporting increased motivation and a more interactive learning experience, although some adjustments were needed in aspects related to accessibility and task progression. The results confirm the effectiveness of gamification as an inclusive pedagogical strategy, promoting greater engagement, collaboration, and a more dynamic learning process.

Keywords: History teaching; Inclusion; Gamification; Game-based learning; MEEGA+.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Variáveis que contemplam a aprendizagem baseada em jogos	67
Figura 2: Fluxograma percurso metodológico	71
Figura 3: Ficha individual dos personagens	87
Figura 4: Primeira e segunda estação.....	90
Figura 5: Terceira e quarta estação	92
Figura 6: Perfil dos professores	102
Figura 7: Participações em formação continuada	104
Figura 8 - Quais são as principais dificuldades que você encontra?.....	106
Figura 9 - Uso de jogos em sala de aula.....	108
Figura 10 - Contribuição dos jogos para o ensino de história	113
Figura 11 - Turma controle (1º encontro)	118
Figura 12 - Turma intervenção (1º encontro)	120
Figura 13 - Turma controle (2º encontro)	125
Figura 14 - Turma intervenção (2º encontro)	127
Figura 15 - Interações com os Jogos em estação.....	131
Figura 16 - Frequência com que costuma jogar	137
Figura 17 - Estética do jogo	139
Figura 18 - Aprendizabilidade.....	141
Figura 19 - Operabilidade.....	143
Figura 20 - Acessibilidade	144
Figura 21 - Organização do conteúdo	147
Figura 22 - Desafio.....	148
Figura 23 - Satisfação	152
Figura 24 - Interação social.....	156
Figura 25 - Percepção da diversão	159
Figura 26 - Atenção focada	160
Figura 27 - Relevância	163
Figura 28 - Percepção de aprendizagem	167

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Critérios de seleção na RSL:.....	40
Quadro 2: Resultados das buscas na BDTD:.....	41
Quadro 3: Resultados das buscas na BDTD:.....	43
Quadro 4: Lista de artigos conforme critérios de inclusão/exclusão:	45

LISTA DE ABREVIATURAS

n. – número

p. – página

f. – folha

cap. – capítulo

v. – volume

org. – organizador

coord. – coordenador

col. – colaborador

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BV - Baixa Visão

DI - Deficiência Intelectual

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

INCLUSIVE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior

LBi - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDB - Lei de diretrizes e bases da educação nacional

LIBRAS - Língua de Sinais Brasileira

MEEGA+ - *Model for the Evaluation of Educational Games*

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PUC-RS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RPG - *Role-Playing Game* ou Jogo de interpretação de papéis

RS – Rio Grande do Sul

RSL - Revisão Sistemática de Literatura

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SMED - Secretaria Municipal de Educação

TAS - Teoria da Aprendizagem Significativa

TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

TEA - Transtorno do Espectro Autista

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
1.1. Justificativa	25
1.1.1. Trajetória acadêmico-profissional do pesquisador	26
1.1.2. Relevância científica.....	30
2. EMBASAMENTO TEÓRICO	34
2.1. Revisão sistemática da literatura (RSL).....	34
2.1.1. Delimitação da questão da pesquisa RSL:	35
2.1.2. Escolha das fontes de dados:.....	35
2.1.3. Definição das palavras-chave:.....	37
2.1.4. Seleção de acordo com critérios de inclusão e exclusão:	38
2.1.5. Avaliação dos trabalhos das bases BDTD e SciELO:	47
2.1.6. Síntese dos trabalhos:	51
2.2. Referencial teórico:	53
2.2.1. Ensino de História:	54
2.2.2. Educação Inclusiva.....	56
2.2.3. Aprendizagem baseada em jogos	63
3. PERCURSO METODOLÓGICO	70
3.1. Tipo de pesquisa.....	72
3.2. Campo de pesquisa:	77
3.3. Sujeitos de pesquisa:	79
3.3.1. Professores da rede municipal de Bagé:	79
3.3.2. Turmas: controle e intervenção:	80
3.4. Diário de observação:	83
3.5. Livro-jogo (RPG)	84
3.6. Jogos em estação	89
3.7. Jogos e inclusão	93
3.8. Características construtivas do jogo	95
3.9. Procedimentos de avaliação do jogo	98

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	101
4.1. Percepções dos professores.....	101
4.2. Diários de observação:	115
4.2.1. Primeiro encontro	116
4.2.2. Segundo encontro	123
4.2.3. Terceiro encontro	129
4.2.4. Quarto encontro.....	135
4.3. Avaliação da experiência gamificada: feedbacks dos alunos	136
4.3.1. Perfil dos participantes / Informações demográficas:	136
4.3.2. Análise da jogabilidade / usabilidade:.....	138
4.3.3. Experiência do jogador	146
4.3.4. Experiência do jogador / percepção de aprendizagem.....	170
5. CONCLUSÃO	176
REFERÊNCIAS.....	180
APÊNDICES	189
Solicitação de autorização para pesquisa Acadêmico-Científica.....	189
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	190
Questionário sobre Desafios e Práticas no Ensino de História para Professores do Ensino Fundamental Final	192
Questionário para a avaliação do jogo.....	203
Carta de apresentação	206
ANEXOS	207
Mensagem via WhatsApp (profissional do apoio pedagógico, 2024):	207

1. INTRODUÇÃO

O modelo tradicional de ensino, criticado por Freire como educação bancária, tem se mostrado cada vez mais esgotado diante das novas dinâmicas de ensino e aprendizagem, especialmente no contexto atual, caracterizado pelo uso intenso das redes virtuais e das múltiplas telas. Nesse cenário, os alunos frequentemente ficam desorientados na ausência de supervisão adequada, não conseguindo explorar o potencial educacional dessas ferramentas, já que muitas vezes são utilizadas apenas para entretenimento.

Carneiro (2021) destaca que o ensino na educação básica é atravessado por desafios impostos pelas novas tecnologias, pela conectividade e pela velocidade das informações. Segundo o autor,

“[...] em meio a esses tempos de novas tecnologias, de um mundo conectado, com apelos à velocidade e interatividade, um dos maiores problemas pedagógicos enfrentados pelos profissionais da educação é a construção de estratégias que consigam dialogar com esse universo e estimulem os alunos a se interessarem mais pelos conteúdos trabalhados em sala de aula” (Carneiro, 2021, p. 215).

No entanto, é essencial reconhecer as limitações do método tradicional de ensino, baseado na memorização, repetição e na centralização do professor como único detentor do conhecimento. Esse modelo, estruturado majoritariamente em aulas expositivas de cerca de quatro horas e meia, geralmente não tem se mostrado tão atrativo para os alunos, exigindo, portanto, estratégias pedagógicas que dialoguem com as novas demandas educacionais.

Nos anos de 2020 e 2021, a necessidade de reinvenção tornou-se uma realidade para os professores. A pandemia de COVID-19¹ impôs mudanças profundas no ensino e na aprendizagem, levando ao fechamento das escolas e à

¹ “Em janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o surgimento de uma nova doença provocada por um vírus do tipo coronavírus – a Covid-19. Foi considerada uma emergência de saúde pública de interesse internacional, com alto risco de se espalhar para outros países ao redor do mundo. Em março de 2020, a OMS avaliou que a Covid-19 caracterizava-se como uma pandemia.” (Fonte: Saúde, 2024)

implementação do ensino remoto como alternativa emergencial. No Brasil, as escolas enfrentaram um longo período de fechamento devido à pandemia. O impacto na aprendizagem começou a ser mais claramente observado após a reabertura das escolas em 2021, conforme Dias (2022). A crise da COVID-19 desafiou a repensar, e reinventar, muitas das práticas educacionais e a explorar metodologias de ensino alternativas dentro desse novo contexto desafiador.

Com o surgimento da pandemia, a queda na aprendizagem teve um impacto significativo, ressaltando a necessidade urgente de adotar abordagens inovadoras para enfrentar esse desafio (Dias, 2022). Nesse contexto, a utilização de projetos baseados em recursos tecnológicos tornou-se uma alternativa viável para garantir a qualidade do ensino durante o período de distanciamento social e aulas remotas. Diante dessa necessidade, os professores foram motivados a reinventar seus métodos de ensino, explorando alternativas além das tradicionais metodologias, uma vez que práticas inovadoras, como a aprendizagem baseada em jogos, podem tornar o aprendizado mais significativo e engajador (Alves, 2015; Boller e Kapp, 2018). Isso incluiu a adoção de recursos como jogos virtuais, gamificação da aprendizagem e o uso estratégico de redes sociais educacionais, entre outros recursos, visando reduzir os impactos negativos na aprendizagem durante o ensino remoto.

O avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) tem desempenhado um papel fundamental na transformação das interações humanas, provocando mudanças significativas na sociedade contemporânea. Essa evolução digital impacta diversos aspectos da vida, como a interação, a comunicação e a aprendizagem (Santos Junior, 2020). Nesse contexto, surge o termo hiperconectado, utilizado por Santos Junior (2020) para descrever alunos que têm acesso a múltiplas fontes de informação e são constantemente atualizados sobre os acontecimentos mundiais. Diante desse cenário, torna-se essencial refletir sobre o uso das TDIC em sala de aula como ferramentas de mediação da aprendizagem. A introdução da internet e das redes de computadores não só reconfigurou as interações sociais, mas também teve um impacto marcante no cenário da educação. Esta revolução tecnológica proporcionou novas dinâmicas de integração nos domínios social, político e econômico, marcando o início da era da informação e comunicação. Considerando

esse contexto em constante transformação, surge o desafio de repensar as práticas pedagógicas existentes.

Os professores enfrentam a necessidade de adaptar suas estratégias de ensino e aprendizagem às demandas da Geração *Alpha*². Incorporar na educação as ferramentas oferecidas pelas TDIC torna-se fundamental para uma educação mais dinâmica e interativa (Schuartz, 2020). Nessa dinâmica, o professor auxilia na construção de conceitos e habilidades. A ideia de Ausubel (2003), apresentada em 1963, e que defende que a aprendizagem deve ser significativa, destacando a importância do aluno se posicionar como sujeito ativo, não passivo, em seu próprio processo de aprendizagem.

Nesse contexto de mudança e na dinâmica entre professor e aluno, onde o educador atua como mediador e incentivador, é importante analisar e desenvolver a capacidade crítica e reflexiva dos alunos. Essa abordagem promove um ensino participativo e ativo, no qual o aluno assume um papel central em seu processo de aprendizagem, indo além da simples recepção de informações e sendo encorajado a questionar, refletir e aplicar o que aprende. Em outras palavras, trata-se de uma participação ativa durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

Cada indivíduo construirá sua base de conhecimento na qual os conceitos são formados e assimilados, permitindo a compreensão de ideias mais abstratas com sua prática e vivência. Nesse contexto, o papel do professor é de extrema importância, pois desenvolve métodos que organizam a abordagem de ensino, facilitando as interações entre os alunos e estimulando seu interesse pelo conhecimento, suas descobertas e construções de aprendizagem.

A efetividade da aprendizagem significativa, conforme proposta por Ausubel (2003), destaca a importância da retenção consistente das informações durante a assimilação do novo conhecimento, expandindo a base de conhecimento prévio do aluno (Gouveia *et al.*, 2024). Essa abordagem enfatiza a necessidade de relacionar a nova informação com os conhecimentos prévios, promovendo uma interação entre o antigo e o novo conhecimento. Esses princípios, fundamentados na Teoria da

² “A geração *Alpha* tem contato com o mundo digital desde o momento do nascimento. O termo foi cunhado pelo sociólogo australiano Mark McCrindle para se referir às crianças nascidas a partir de 2010 (e às que ainda vão nascer até 2025)”. (Fonte: Educação, 2022)

Aprendizagem Significativa (TAS), também ressaltam a importância do engajamento do aluno e da conexão do conteúdo escolar com sua vida (Ferreira *et al.*, 2024). Essa perspectiva, desenvolvida no século XX, sustenta uma pedagogia dinâmica que estimula a autonomia e o engajamento dos alunos por meio de metodologias ativas baseadas na aprendizagem significativa.

Dessa forma, para garantir a aprendizagem significativa, são necessárias algumas condições essenciais, como a relevância do conhecimento prévio do aluno e a potencial significância do conteúdo abordado, conforme Pelizzari *et al.* (2001-2002, p. 38) afirmam que:

A aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Ao contrário, ela se torna mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva. (Pelizzari *et al.*, 2001-2002, p.38)

A TAS, como discutido por Pelizzari *et al.* (2001-2002) e Gouveia *et al.* (2024), ressalta a importância de várias condições para que a aprendizagem seja verdadeiramente significativa. Isso inclui a necessidade de o aluno possuir conhecimento prévio relevante, o conteúdo a ser aprendido deve ser potencialmente significativo e o aluno deve decidir engajar-se na aprendizagem de forma significativa, abandonando práticas como a memorização. Além disso, o professor desempenha um papel crucial ao encorajar essa aprendizagem significativa por meio do uso de ferramentas e materiais instrucionais apropriados, organizados de acordo com os princípios da diferenciação progressiva e reconciliação integrativa.

Na prática, a TAS sugere que o novo conhecimento adquirido se conecte e se associe ao conhecimento prévio do aluno, enriquecendo assim seus saberes por meio de uma interação entre o que já é conhecido e o que está sendo aprendido. Essa abordagem ressalta a importância de tornar o aprendizado significativo, proporcionando um ambiente que estimule a reflexão, a conexão e a compreensão profunda dos conceitos, ao invés de meramente a memorização superficial.

Alinhado à TAS, o projeto atual propõe o estudo da metodologia ativa conhecida como aprendizagem baseada em jogos. O objetivo foi investigar de que forma essa abordagem poderia tornar o processo de aprendizagem mais atrativo, engajador, divertido e eficaz (Fardo, 2014). A proposta prevê a aplicação de elementos e dinâmicas dos jogos, tal como pontos, recompensas e desafios, em contextos educativos, visando promover maior motivação e participação dos alunos. Segundo Alves (2015), busca-se integrar a função lúdica dos jogos à função educativa, equilibrando diversão e prazer com a ampliação e construção do conhecimento. Em uma linha semelhante, Boller e Kapp (2018) ressaltam que os jogos criam uma experiência de aprendizagem imersiva e dinâmica, promovendo o engajamento contínuo dos alunos. Nesse contexto, o jogo educativo aplicado atua como ferramenta complementar na construção do conhecimento, com o professor exercendo a mediação do processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a compreensão dos conteúdos teóricos e incentivando o engajamento dos alunos.

O jogo educativo possui duas grandes funções que devem estar em constante equilíbrio: a função lúdica, que está ligada à diversão, ao prazer e até ao desprazer, e a função educativa, que visa à ampliação, fixação dos conhecimentos e ao aumento da concentração do aluno (Fardo, 2014). Segundo Alves (2015), busca-se integrar esses dois aspectos, utilizando a ludicidade dos jogos para tornar o processo de aprendizagem mais envolvente e motivador. Boller e Kapp (2018) também enfatizam que, ao aplicar estratégias baseadas em jogos, cria-se um ambiente dinâmico que promove o engajamento contínuo dos alunos. Burke (2015) complementa essa ideia ao destacar que o uso de mecânicas de jogos pode ser uma poderosa ferramenta para motivar os alunos a alcançar metas desafiadoras de maneira mais eficaz. McGonigal (2012), por sua vez, aponta que os jogos têm o potencial de transformar a aprendizagem, criando experiências imersivas que incentivam a resiliência e a colaboração entre os participantes. Na aplicação do jogo, o professor atua como mediador do processo de ensino-aprendizagem, sanando as dúvidas e facilitando a compreensão dos conteúdos teóricos. Além disso, o jogo se revela como uma ferramenta complementar para a construção do conhecimento, estimulando o protagonismo do aluno ao longo de todo o processo educativo.

Embora essa metodologia ativa esteja conectada diretamente aos jogos digitais, não é exclusiva desse formato, pois engloba conceitos oriundos da jogabilidade analógica, tais como: interação, competição, concentração, engajamento etc. Conforme Fialho (2008) já nos reportava os mesmos comportamentos em jogabilidades ditas analógicas ou tradicionais.

O jogo exerce uma fascinação sobre as pessoas, que lutam pela vitória procurando entender os mecanismos dos mesmos, o que constitui de uma técnica onde os alunos aprendem brincando; no entanto, queremos deixar claro, que os jogos devem ser vistos como apoio, auxiliando no processo educativo. A intenção é criar jogos originais utilizando recursos de custo baixo e muita criatividade para desenvolver conteúdos de diversas disciplinas, propiciando uma interação entre elas, uma vez que estas podem ser trabalhadas de forma interdisciplinar. (Fialho, 2008, p. 12298)

Acredita-se que a incorporação de jogos ao processo de ensino possibilita envolver os alunos de maneira mais eficaz e divertida. Além disso, destaca-se que a interdisciplinaridade proporcionada pelos jogos é fundamental para conectar os conceitos aprendidos em diferentes disciplinas, tornando o conhecimento mais contextualizado e significativo para os alunos. Por fim, ressalta-se a importância de integrar os jogos como parte de uma abordagem mais ampla de ensino e aprendizagem.

Assim como Fialho (2008), outros autores concordam sobre os benefícios da interação com os jogos. Como se pode conferir em um trecho de Batista (2012):

Desta forma, os jogos são recursos auxiliares importantes para serem utilizados em sala de aula, fazendo com que o aluno se interesse pelos conteúdos didáticos, caminhando por meio da curiosidade do aprender. Entendemos que os jogos servem como importante ferramenta pedagógica, favorecendo também aspectos como a socialização, atenção e concentração, trazendo grande benefício para o desenvolvimento e a aprendizagem, fazendo com que os alunos se sintam atraídos e capazes de aprenderem os conteúdos didáticos de uma forma diferenciada e lúdica. (Batista, 2012, p. 981)

Batista (2012) ressalta a importância dos jogos como ferramentas pedagógicas que podem enriquecer a experiência de aprendizado dos alunos. Ela destaca que os

jogos não apenas despertam o interesse pelos conteúdos didáticos, mas também promovem habilidades como socialização, atenção e concentração. Essa abordagem lúdica e diferenciada tem o potencial de tornar o processo de aprendizagem mais atrativo e eficaz, incentivando os alunos a se envolverem de forma engajada.

Além disso, é fundamental compreender que os jogos não devem ser vistos como substitutos do ensino, mas sim como complementos valiosos. Como mencionado, eles desempenham um papel complementar no processo de ensino e aprendizagem, especialmente para alunos que buscam outras formas de conhecimento de maneira autônoma. Portanto, ao integrar os jogos de forma estratégica, os professores podem proporcionar uma educação mais dinâmica e inclusiva, capaz de atender às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos.

O jogo não tem a função de substituir o professor no processo de ensino ou servir apenas como um momento lúdico para os alunos; ao contrário, ele exerce um papel complementar na aprendizagem, especialmente para aqueles que buscam outras formas de construção do conhecimento de maneira autônoma. Diante das transformações no cenário educacional e dos desafios atuais e futuros, torna-se fundamental refletir sobre como essas mudanças podem favorecer novas práticas metodológicas no ensino. Nesse sentido, metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em jogos, surgem como alternativas para engajar os alunos e tornar o processo de aprendizagem mais significativo.

No ensino de história, estratégias interativas desempenham um papel relevante ao proporcionar experiências que estimulam a criticidade, a autonomia e a participação ativa dos alunos. A incorporação de elementos dos jogos nesse contexto não apenas favorece a compreensão dos conteúdos históricos, mas também contribui para uma abordagem inclusiva, considerando as diferentes formas de aprendizagem.

Diante desse cenário, é fundamental levantar a seguinte questão: de que forma as novas metodologias podem colaborar com os alunos no processo de construção da criticidade e da autonomia? Diante desse questionamento, esta pesquisa propõe o seguinte problema: **como a metodologia de aprendizagem baseada em jogos**

pode contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas no ensino de história?

Com o intuito de responder a essa questão, esta pesquisa tem como objetivo principal: **investigar as principais contribuições da aprendizagem baseada em jogos para a eliminação das barreiras à aprendizagem e à participação de alunos com deficiência, no âmbito do ensino de história.**

Ao investigar e analisar as contribuições da aprendizagem baseada em jogos, pretende-se identificar os benefícios que sua aplicação pode proporcionar ao ensino de história. Além disso, busca-se compreender suas potencialidades, especialmente no que se refere à criação de um ambiente educacional mais inclusivo. Com base nesse objetivo principal, analisam-se os seguintes objetivos específicos:

1. Mapear as principais barreiras pedagógicas à aprendizagem enfrentadas pelos professores para o ensino de história de perspectiva inclusiva;
2. Desenvolver e implementar uma sequência didática gamificada fundamentada na perspectiva inclusiva;
3. Projetar e aplicar um jogo analógico composto por livros de RPG e quatro mini jogos físicos interconectados, para promover uma aprendizagem gamificada;
4. Avaliar a experiência dos alunos na atividade gamificada por meio da ferramenta MEEGA+.

1.1. Justificativa

A justificativa da pesquisa de dissertação está organizada em dois momentos. No primeiro, será apresentada a trajetória acadêmico-profissional do pesquisador, conforme exposto na seção 1.1.1. No segundo, será discutida a relevância científica do tema, abordada na seção 1.1.2.

1.1.1. Trajetória acadêmico-profissional do pesquisador

Esta seção foi escrita em primeira pessoa do singular, para facilitar a leitura e redação da mesma, pois apresenta aspectos da trajetória profissional do próprio pesquisador.

A escolha do tema desta dissertação está diretamente relacionada à minha trajetória acadêmico-profissional e fundamenta-se em três pilares (educação, inclusão e uso de jogos como estratégia pedagógica) de forma simbiótica, à medida que se entrelaçam ao longo da minha construção como educador e futuramente como pesquisador. Mesmo que o primeiro pilar possa parecer algo evidente, nem sempre foi assim para mim.

Posso afirmar que tive experiências satisfatórias no ensino regular com a disciplina de história apenas durante o segundo e terceiro ano do ensino médio (2000 e 2001) no Colégio João XXIII, uma instituição privada em Porto Alegre-RS. Foi nesse período que um professor desafiador me estimulou a iniciar a construção de um pensamento crítico histórico. Posteriormente, percebi que essa abordagem estava alinhada ao ofício de historiador, conforme teorizado por Bloch (2001). Essa experiência despertou um desejo crescente de aprofundar-me no campo da história, mesmo que de maneira inicial e embrionária.

A minha jornada na docência foi gradualmente construída, e o papel de educador revelou-se ao longo do tempo. Embora tenha optado academicamente pelo curso de licenciatura em história, ao ingressar na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) em 2001, enfrentei a primeira frustração ao perceber que a abordagem de formação oferecida estava alinhada ao método tradicional de ensino. Esse método enfoca a análise de fatos e datas com ênfase exclusiva na memorização, uma abordagem que sempre repudiei, seja por sua falta de atratividade ou pela simples razão de que eu não conseguia visualizar resultados significativos.

Ainda na graduação, na metade do curso, na disciplina intitulada “Teorias da História”, fui apresentado aos modelos da **Nova História**, um movimento que surgiu na França de 1929, na *Escola dos Annales*, fundada por Marc Bloch e Lucien Febvre; historiadores que buscavam uma abordagem interdisciplinar e uma renovação na prática historiográfica. Essas novas práticas metodológicas de pesquisa da história abandonavam o modelo positivista histórico e se debruçavam por novos objetos (documentos), levando-se em conta, por exemplo, a micro - história, história oral, todas as expressões artísticas, cinema, etc. “buscava novos caminhos para a História buscando a interdisciplinaridade geral entre todas as ciências humanas” (Brodbeck,

2012, p. 7); contrariando, portanto, o modelo anterior que considerava somente os documentos oficiais como fonte de pesquisa para o historiador.

Essa metodologia demonstrava que a história jamais seria um ponto estanque, pelo contrário, mostrava a importância do pesquisar e do ensinar de fato a história, ou seja, de uma forma totalmente distante de modelos outrora engessados.

No ano de 2006, iniciei a minha jornada pedagógica na rede municipal de Bagé-RS, em sala de aula consegui perceber as amarras do campo docente com os modelos historiográficos antigos ou tradicionais, seja em colegas professores ou nos alunos que já estavam acostumados com aquele modelo tradicional de ensino historiográfico (data, fato, causa e consequência, nomes de heróis e vilões do passado).

Mesmo com a formação superior e tecnicista em história e com a pretensão de construir um pensamento social-político crítico e emancipatório junto aos alunos, percebi a necessidade de acrescentar ao campo da história mais leituras dirigidas ao fazer pedagógico, onde detectei que havia lacunas na minha formação acadêmica. Nesse momento, de forma sutil e imperceptível, fui me aproximando mais de pensadores da educação, como Piaget, Vygotsky e Paulo Freire e, mais recentemente, Ausubel; ao me afastar dos teóricos da história acabei por construir reflexões interdisciplinares e a entrelaçar a minha formação acadêmica com o primeiro pilar: **a educação**.

O segundo pilar que se destaca em minha trajetória é o da **inclusão**, um desafio que encontrei e com o qual me identifiquei ao longo da carreira. Diante dessas complexidades, a prática educacional precisou ser repensada e redescoberta em diversas ocasiões. O ensino inclusivo, resultado de diversas lutas e iniciativas, começou a ganhar visibilidade e reconhecimento a partir da Declaração de Salamanca em 1994 (UNESCO, 1994). No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 tornou obrigatório o ensino inclusivo para todos, reafirmando a educação como um direito e uma obrigação do Estado para toda a população.

Diante desse cenário, destaca-se que, em 2018, a EMEF Fundação Bidart aceitou o desafio proposto pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) e tornou-

se a primeira escola polo de surdos na Região da Campanha do Rio Grande do Sul, com a perspectiva de futuramente se constituir como uma escola bilíngue. Esse acontecimento foi relevante por dois motivos: primeiramente, pela relação direta com a instituição que serviu como campo empírico desta pesquisa; em segundo lugar, pelas especificidades da escola no contexto do ensino inclusivo, atendendo não apenas estudantes com deficiência auditiva (surdez), mas também com diversas outras deficiências e/ou necessidades educacionais. Ainda que a inclusão não seja um tema recente, os desafios para sua efetivação permanecem significativos.

Aliado ao segundo pilar, está **o uso de jogos como estratégia pedagógica**, um tema que surgiu para mim quando toda a educação precisou se reinventar. Durante o período pandêmico do *COVID 19* entre os anos de 2020-2021; levando-se em conta que em 2020 tivemos o modelo diferenciado de ensino, quando todos estavam em suas residências, popularizando o termo: *homeschooling*³. Talvez a palavra desafio não seria o mais ideal no que tange a esse momento, pois paradigmas tiveram que ser superados ou completamente quebrados. Professores precisaram se reinventar rapidamente para que pudessem fazer com que as práticas educacionais seguissem acontecendo da melhor maneira possível, tentando minimizar ainda mais as defasagens no ensino, com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem mais efetiva aos alunos. Afinal, não sabíamos até quando permaneceríamos afastados com o modelo de ensino remoto, e a educação não podia parar.

Nesse contexto, no qual também precisei me reinventar como educador e buscar novas metodologias, a que mais me pareceu vantajosa naquele momento foram as metodologias ativas, tal como o uso de jogos como estratégia pedagógica. Dentre tantas as possibilidades, essa acreditei ser a ideal naquele contexto devido às realidades de nossos alunos da geração *Alpha*, os quais já estão familiarizados com as dinâmicas de jogos. Ao adotá-la, procurava que, mesmo de forma remota, obtivéssemos um engajamento dos meus alunos, os quais já havia observado que nos últimos anos não demonstravam disposição diante das práticas pedagógicas relacionadas aos conteúdos de história. Será que nesse contexto haveria um

³ Embora a prática não seja regulamentada no Brasil, nesse período de exceção se tornou obrigatória. Em tradução livre significa: estudo em casa ou educação domiciliar.

desgaste? No entanto, ao mesmo tempo, surgiu outro questionamento: poderiam os jogos contribuir para o ensino de história sob uma perspectiva inclusiva?

As tecnologias e/ou novas *práxis* não são fim e nem remédios para as soluções dos problemas educacionais, mas compreende-se o professor como: mediador, facilitador e incentivador do conhecimento para o aluno e não apenas aquele que detém a informação para transferi-la. Atuando como um pesquisador, que provoca o aluno a ser também curioso e descobrir a partir de seus próprios questionamentos; “o ensino de história sofreu, nos últimos trinta anos, sucessivas transformações de ordem didática-pedagógica, principalmente em relação às suas abordagens, temáticas e procedimentos.” (Cano, 2012, p. 11), ou seja, evidenciando uma evolução constante em busca de abordagens dinâmicas, temáticas pertinentes e procedimentos inovadores, adaptando-se continuamente aos novos paradigmas dos nossos alunos.

Por meio do uso de jogos na construção da aprendizagem, busquei promover o engajamento e o desenvolvimento de novas habilidades e competências nos alunos, ao menos durante o período de educação híbrida. No entanto, com o retorno ao modelo presencial, percebi que essa metodologia não deveria ser deixada de lado, pois demonstrou-se eficiente mesmo no ensino remoto. O questionamento apenas se ampliou: de que forma a metodologia de aprendizagem baseada em jogos poderia favorecer uma aprendizagem mais ampla e inclusiva para alunos com e sem deficiência? E quais as potencialidades que esse modelo possui para um ensino inclusivo e inovador?

Ao conectar os três pilares: educação, inclusão e aprendizagem baseada em jogos, chegamos ao momento presente. No mesmo ano em que se deu o retorno ao ensino presencial, ingressei no grupo de pesquisa INCLUSIVE (Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior) e passei a integrar uma equipe composta por tutores, professores e pesquisadores comprometidos com o ensino inclusivo. O contato com docentes de diferentes regiões do Brasil, igualmente engajados nessa causa, ampliou minhas perspectivas e reforçou a possibilidade de dar um passo adiante: unir essas experiências para desenvolver a pesquisa de mestrado que ora apresento nesta dissertação.

1.1.2. Relevância científica

A justificativa científica, em diversos momentos, entrelaça-se com a trajetória acadêmico-profissional do pesquisador. Como mencionado anteriormente, a escolha do tema justifica-se pela iniciativa de promover uma diferenciação metodológica ao longo da prática docente, buscando novas abordagens para o ensino inclusivo. No contexto educacional contemporâneo, observa-se um crescente êxodo digital, em que grande parte dos jovens passa considerável tempo imerso em ambientes virtuais. Estudos indicam que jovens e adultos dedicam, em média, de 20 a 30 horas semanais a jogos digitais (Alves, 2015; McGonigal, 2012). Diante desse cenário, torna-se pertinente questionar: por que não utilizar essa ferramenta ou seus princípios para aprimorar a aprendizagem dos alunos? Essa perspectiva reforça a relevância científica da presente pesquisa, ao propor o uso de jogos como uma estratégia metodológica capaz de engajar os alunos e tornar o ensino mais acessível e inclusivo. Trata-se da aprendizagem baseada em jogos, entendida como uma abordagem que utiliza elementos e dinâmicas lúdicas com intencionalidade pedagógica, a fim de promover a construção ativa do conhecimento, a motivação e o desenvolvimento de competências. Embora não seja um conceito novo em nossa realidade educacional, ainda se mostra promissor para mensurar diferentes formas de aprendizagem e ampliar a participação dos estudantes.

Embora seja um conceito contemporâneo, o uso de jogos em contextos de aprendizagem baseia-se em princípios de engajamento e motivação inerentes à prática lúdica, uma atividade presente na experiência humana ao longo da história (Burke, 2015; McGonigal, 2012). A proposta jogável está presente na sociedade desde os primórdios, sendo intrinsecamente vinculada à trajetória histórica e cultural da humanidade (Alves, 2015).

Fardo (2014) conceitua os jogos como uma forma de entretenimento popular, mas também reconhece seu potencial educativo. Ao serem utilizados como ferramenta pedagógica, os jogos promovem aprendizagens e favorecem o desenvolvimento de habilidades que podem, ou não, acompanhar os alunos ao longo da vida (Boller e Kapp, 2018; Burke, 2015).

As novas metodologias de ensino e as habilidades educacionais emergentes já estão presentes na reforma da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018, que incorporou algumas competências anteriormente associadas exclusivamente aos jogos, não se limitando apenas aos jogos pedagógicos, mas abrangendo qualquer forma de jogo, eletrônico ou não. Um exemplo disso é evidente nas competências da BNCC, que mencionam:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

Ao introduzir novas competências nas práticas educacionais, sejam elas fundamentadas em metodologias ativas ou não, busca-se proporcionar uma aprendizagem mais significativa e reflexiva aos alunos. Cabe ao professor adotar diferentes metodologias para desenvolver variadas habilidades e competências educacionais, promovendo a formação de alunos críticos e reflexivos. As transformações no campo educacional propõem reformas que preveem a necessidade de letramento em múltiplas dimensões e, ao incorporar a linguagem gamificada, consideram seu uso como suporte pedagógico, mas, acima de tudo, como um meio para a construção de habilidades.

A aprendizagem baseada em jogos, conforme discutida por Burke (2015), McGonigal (2012), Boller e Kapp (2018) e Alves (2015), emerge como uma metodologia ativa capaz de desenvolver habilidades e competências de forma potente para a geração *Alpha*, proporcionando uma aprendizagem mais engajadora e alinhada às novas demandas educacionais. No Brasil, um dos primeiros estudos acerca do tema jogos e educação foi realizado por Fardo em 2013, em sua dissertação de mestrado. Entretanto, autores como Nick Pelling (2002) e James Paul Gee (2005) já discutiam o conceito anteriormente, Gee (2005) foi o primeiro a introduzir o conceito junto da educação na literatura estrangeira. Posteriormente, Jane McGonigal (2012) expandiu o conceito ao destacar a capacidade dos jogos de promover felicidade e influenciar a transformação de comportamentos (Fardo, 2013).

McGonigal (2012) identificou quatro pilares fundamentais presentes nos jogos: (1) meta, (2) regras, (3) sistema de *feedback* e (4) participação voluntária. A autora conceituou os games como ferramentas capazes de proporcionar experiências que contribuam para a melhoria da vida das pessoas, oferecendo orientações a *designers* na criação desses ambientes. De acordo com sua perspectiva, a resolução de problemas no universo virtual pode ser transferida para o mundo real em diferentes contextos. Nesta pesquisa, contudo, investigaram-se especificamente as potencialidades dos jogos no campo educacional, com foco na educação inclusiva. Partiu-se do pressuposto de que o engajamento dos estudantes por meio da aprendizagem baseada em jogos pode favorecer o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos, promovendo uma aprendizagem significativa, conforme defendido por Ausubel (2003).

A proposta desta dissertação alinha-se a essas transformações, ao focar a aprendizagem baseada em jogos como uma metodologia ativa, conforme discutido por Alves (2015), Boller e Kapp (2018), Burke (2015) e Santaella (2018). Nesse sentido, a aprendizagem baseada em jogos configura-se como uma possível resposta a tais mudanças, ao tornar o processo educativo mais atrativo, engajador e dinâmico, além de potencializar práticas voltadas à aprendizagem inclusiva e crítica.

A aprendizagem baseada em jogos, seja por meio de jogos digitais ou analógicos, desempenha duas funções essenciais: a lúdica, associada ao prazer e à diversão, e a educativa, voltada à ampliação e ao aprofundamento do conhecimento. Alves (2015), Boller e Kapp (2018), Burke (2015) e Santaella (2018) destacam os benefícios dessa metodologia no processo educacional, ressaltando sua contribuição para a aprendizagem e o engajamento dos alunos. Enquanto metodologia ativa, configura-se como uma ferramenta promissora para enfrentar e se adaptar aos desafios educacionais discutidos ao longo desta dissertação. Ademais, pretende-se que essa abordagem também se consolide como uma estratégia metodológica no contexto inclusivo, dada sua capacidade de promover o engajamento por meio de práticas inovadoras e impactantes.

Ao integrar conceitos históricos em uma progressão de dificuldade, dentro de uma abordagem de aprendizagem baseada em jogos, busca-se tornar o processo de aprendizagem mais atrativo e envolvente para todos os alunos. No entanto, o objetivo

desta pesquisa não se limita à superação de barreiras pedagógicas; almeja-se, sobretudo, implementar uma metodologia que fomente a autonomia, a criticidade e a aprendizagem significativa, em consonância com as demandas educacionais contemporâneas. Assim, a presente investigação revela-se relevante ao explorar as potencialidades dos estudantes por meio da aprendizagem baseada em jogos enquanto metodologia ativa.

Na sequência, serão discutidos e apresentados dois elementos fundamentais para o aprofundamento desta pesquisa. Primeiramente, será realizada a Revisão Sistemática da Literatura (RSL), com o objetivo de responder à questão central sobre as contribuições da aprendizagem baseada em jogos para o ensino de história sob uma perspectiva inclusiva. Em seguida, será exposto o referencial teórico que fundamenta esta investigação, estabelecendo as bases conceituais e metodológicas que orientam a análise e a aplicação da metodologia ativa como estratégia inclusiva no ensino de história.

2. EMBASAMENTO TEÓRICO

Este capítulo tem como objetivo aprofundar a discussão acerca da aprendizagem baseada em jogos e sua aplicação no contexto educacional, estruturando-se em duas partes complementares. A primeira parte, referente à Revisão Sistemática da Literatura (RSL), busca mapear os estudos existentes sobre o tema, identificando suas principais contribuições e lacunas. Na segunda parte, será apresentado o referencial teórico que fundamenta esta investigação, estabelecendo as bases conceituais e metodológicas para a análise e a aplicação de jogos como estratégia inclusiva no ensino de história.

2.1. Revisão sistemática da literatura (RSL)⁴

A metodologia da RSL, segundo Koller (2014), é um processo de coleta de informações que, devido a seus critérios reflexivos e críticos, evita colhermos somente dados que nos agradem ou colaborem com as hipóteses pré-concebidas do pesquisador. Essa metodologia proporciona uma pesquisa não enviesada e permite uma maior abrangência ao pesquisador, mantendo o foco de estudo. Como observa Koller (2014),

A revisão sistemática é um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada. O seu resultado não é uma simples relação cronológica ou uma exposição linear e descritiva de uma temática, pois a revisão sistemática deve se constituir em um trabalho reflexivo, crítico e compreensivo a respeito do material analisado. (Koller, 2014, p. 56)

Portanto, conforme Koller (2014), essa escolha metodológica possibilita ao pesquisador um estudo imparcial do seu objeto de análise e busca; porém, toda escolha metodológica é composta de um conjunto de passos para que possamos obter um resultado satisfatório. Para Koller (2014), a RSL possui 8 etapas, sendo que

⁴ Parte deste capítulo foi previamente publicada no artigo: MENEZES, Vinicius Freitas de; MARTINS, Claudete da Silva Lima; FERREIRA, Cristiano Corrêa. Mineração de texto sobre gamificação no ensino de história e inclusão: proposta de revisão sistemática. **Cadernos de Pesquisa**, p. 1–23, 18 dez. 2024. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/23486>. Acesso em: 12 jan. 2025.

é necessário registrar os passos de cada uma delas. O início marca a (1) delimitação da questão a ser pesquisada; (2) escolha do banco de dados; (3) definição das palavras-chave para pesquisa; (4) armazenamento dos resultados; (5) seleção dos trabalhos através de critérios de inclusão e exclusão; (6) retirada dos dados dos trabalhos selecionados para uma análise posterior; (7) avaliação dos trabalhos e, por fim, (8) a síntese e interpretação dos dados coletados dos trabalhos. Seguindo tais critérios, obteremos um resultado mais satisfatório da RSL e possibilitar assim uma análise mais detalhada futuramente.

2.1.1. Delimitação da questão da pesquisa RSL:

A delimitação do problema é o primeiro passo da RSL, essencial para facilitar a busca por produções e garantir a melhor forma de organizar futuramente os resultados encontrados. Refletindo sobre a temática da presente pesquisa, que trata da contribuição da aprendizagem baseada em jogos para a construção de práticas inclusivas no ensino de história, houve a formulação da seguinte problemática para a RSL: **Existem evidências, nos estudos disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no portal SciELO, de que a aprendizagem baseada em jogos contribui para o ensino de história sob uma perspectiva inclusiva?** Ressalta-se que não houve delimitação temporal dos trabalhos, a fim de ampliar o escopo e os resultados da pesquisa. A partir dessa problemática, foi definido como objetivo da RSL: analisar de que maneira a aprendizagem baseada em jogos contribui para o ensino de história sob uma perspectiva inclusiva, com base nas produções científicas publicadas nos bancos de dados *online* de teses, dissertações e artigos.

2.1.2. Escolha das fontes de dados:

A escolha dos bancos de dados é o segundo passo da RSL; optou-se por dois bancos de dados referendados que possuem um amplo volume de materiais de pesquisadores de diferentes áreas da ciência e tecnologia. Os portais escolhidos foram: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁵ (BDTD), a plataforma engloba e disponibiliza em seu repositório textos completos de teses e dissertações

⁵ Nesse momento em diante passaremos a utilizar somente a sigla BDTD.

nacionais relacionados ao ensino e pesquisa, os quais foram previamente revisados por especialistas, garantindo a devida credibilidade às pesquisas. Seu acesso é gratuito e permite uma ampla divulgação de pesquisas nas diversas áreas dos campos científicos e tecnológicos. O segundo portal escolhido foi SciELO, abreviatura para *Scientific Electronic Library Online*, é um banco de dados que armazena e disponibiliza de forma gratuita periódicos, artigos e revisões brasileiras com a finalidade de visibilidade ampla dos campos científicos e acadêmicos com qualidade, bem como a BDTD; todos os trabalhos foram analisados por seus pares previamente. Essas escolhas forneceram uma base sólida para a pesquisa, permitindo um acesso abrangente e seguro aos materiais acadêmicos relevantes.

Embora o Profhistória⁶ seja uma plataforma amplamente reconhecida no campo do ensino de história, sua não inclusão nesta pesquisa deve-se a uma decisão metodológica alinhada aos objetivos específicos do estudo, com o propósito de manter a abordagem e a produção o mais interdisciplinares possível. As bases BDTD e SciELO foram escolhidas por sua abrangência, oferecendo acesso a materiais mais diversificados e interdisciplinares, que atendem melhor às necessidades da análise em questão. Essa escolha visou garantir uma base sólida de dados acadêmicos com maior representação nas diversas áreas científicas e tecnológicas, sem limitar a pesquisa a um escopo restrito ao ensino de história.

Assim, a escolha da BDTD e do SciELO para a pesquisa fundamentou-se em fatores estratégicos e na confiabilidade das pesquisas presentes em seus bancos de dados, oferecendo vantagens significativas para o êxito da dissertação. Ambos proporcionam uma ampla diversidade de conteúdos, abrigando um extenso repositório de documentos científicos e tecnológicos. A coleta dos dados para a RSL foi realizada no primeiro semestre do ano de 2023, com o intuito de assegurar o acesso a uma variedade significativa de materiais científicos confiáveis, promovendo a validação e a abrangência do trabalho nas áreas da ciência e tecnologia. Em síntese, a seleção desses bancos de dados online, como a BDTD e o SciELO, mostrou-se crucial, atendendo aos requisitos de qualidade e diversidade essenciais para o sucesso da pesquisa.

⁶ <https://www.profhistoria.com.br/> é uma plataforma que disponibiliza o acervo dos trabalhos finais do Profhistoria, um programa de pós-graduação em história.

2.1.3. Definição das palavras-chave:

A terceira fase da RSL envolve a seleção das palavras-chave ou descritores a serem utilizados na busca por meio da *String* de busca. As palavras-chave desempenham um papel crucial ao resumir os conceitos ou variáveis centrais investigadas em um estudo específico. É essencial destacar que, ao escolher os documentos para a RSL, as palavras-chave devem ser suficientemente precisas para capturar de maneira adequada o escopo da pesquisa, assegurando a inclusão de um número representativo de trabalhos relevantes. No entanto, é importante evitar que se tornem excessivamente abrangentes, o que poderia resultar em um volume exorbitante de resultados, comprometendo a viabilidade do projeto de revisão.

Para obter os melhores resultados de pesquisa, e assim responder à problemática da pesquisa, foram elencadas as seguintes palavras-chave: **gamificação** e **gamification**, **ensino de história**, **educação inclusiva** e **metodologias ativas**. A escolha dessas palavras está diretamente relacionada com o problema da pesquisa, pois é necessário responder acerca das contribuições da gamificação para as práticas inclusivas que garantam a aprendizagem de todos os alunos no ensino de história. Com essa seleção de palavras e a combinação de todas, acredita-se ser possível encontrar publicações contextualizadas com o tema de pesquisa.

O primeiro banco de dados consultado foi o BDTD, em que foram utilizados os descritores “gamificação OR *gamification* AND ensino de história”. Dessa maneira, foram encontradas 37 dissertações sem a identificação de nenhuma tese. Com o intuito de contribuir ainda mais com o objetivo da RSL, foi realizada uma nova fragmentação da *string* de busca anterior, adotando-se a seguinte combinação: “gamificação OR *gamification* AND educação inclusiva”. Como resultado, foram encontradas 21 dissertações sem a identificação de nenhuma tese. Todas essas dissertações foram reservadas para uma análise futura, na qual foram aplicados critérios de inclusão e exclusão, visando realizar uma análise detalhada e completa que contribua para a RSL.

O segundo portal de pesquisa utilizado foi o *SciELO*. E lá se realizaram subdivisões adicionais na *string* de busca, seguindo um procedimento semelhante ao

adotado no banco de dados anterior. A primeira subdivisão realizada foi: “gamificação OR *gamification* AND ensino de história”; contudo, não foram encontrados resultados. Por conseguinte, optou-se por simplificar a *string* de busca para “gamificação OR *gamification*”, excluindo o termo “ensino de história” e outros termos da busca, com o objetivo de ampliar o escopo de análise dos trabalhos e contribuir ainda mais com a RSL. Nesse contexto, foram identificados 37 estudos acadêmicos que poderiam ser relevantes para a RSL. Assim como os resultados do banco de dados da BDTD, esses estudos foram analisados por meio de critérios de inclusão e exclusão, visando contribuir para a RSL.

As buscas apresentadas anteriormente envolvem o uso de uma ou mais *strings* de busca, que são conjuntos de descritores acompanhados por operadores booleanos, como AND e OR. O objetivo de criar essas *strings* para realizar as pesquisas foi padronizar o processo de busca em diversas bases de dados, permitindo restringir ou ampliar a pesquisa de acordo com as necessidades específicas (Koller, 2014). É importante destacar que cada base de dados pode possuir operadores próprios; por isso, padronizar as buscas é fundamental para garantir a obtenção dos melhores resultados, evitando prejuízos à pesquisa.

2.1.4. Seleção de acordo com critérios de inclusão e exclusão:

Os trabalhos identificados na pesquisa, conforme procedimento relatado anteriormente, precisaram passar por uma classificação com base em critérios de inclusão e exclusão. É importante notar que é possível adotar vários critérios de inclusão e exclusão como filtros para a seleção dos trabalhos. Isso pode incluir critérios metodológicos, bem como o tipo de instrumento de coleta de dados empregado, título, resumo, área de pesquisa, etc.

Para a seleção dos trabalhos que compõem o *corpus* desta pesquisa, foram adotados critérios de inclusão e exclusão que garantiram a relevância e a adequação dos estudos ao objetivo principal: analisar as contribuições da gamificação para a construção de práticas inclusivas no ensino de história.

O primeiro critério adotado para a seleção dos estudos foi a análise dos títulos e resumos. Essa etapa permitiu uma triagem inicial, garantindo que os trabalhos

selecionados fossem diretamente relacionados ao tema da pesquisa: as contribuições da gamificação para a construção de práticas inclusivas no ensino de história. A partir dessa análise, foram escolhidos os trabalhos cujos títulos e resumos indicavam a relevância para o contexto educacional e a inclusão de alunos com deficiência, dentro do escopo do uso da gamificação.

O segundo critério foi a relevância do tema. Foram selecionados apenas estudos que tratassem especificamente do uso da gamificação em contextos educacionais, com foco no ensino de história e na inclusão de alunos com deficiência. Isso garantiu que a pesquisa fosse centrada em práticas pedagógicas que abordam tanto a gamificação quanto a inclusão de forma conjunta.

O terceiro critério elencado foi o campo de pesquisa. Apenas trabalhos oriundos das áreas da educação, ciências humanas e sociais seriam considerados, dado que esses campos estão diretamente relacionados ao ensino e aprendizagem, e foram essenciais para o aprofundamento da temática da pesquisa.

O quarto critério adotado foi o idioma. Apenas trabalhos publicados em português foram incluídos, considerando a necessidade de um melhor entendimento e acesso aos estudos selecionados para a análise detalhada. Essa escolha visou, ainda, priorizar produções que refletissem a realidade do contexto educacional brasileiro, tornando a pesquisa mais alinhada às práticas e desafios nacionais.

Além disso, o quinto critério foi o método de pesquisa utilizado pelos autores dos trabalhos. Foram priorizados os estudos que utilizavam metodologias claras e consistentes, como estudos de caso, pesquisas de campo ou revisões de literatura, que permitiu uma análise profunda das práticas de gamificação no ensino de história.

Por fim, o sexto e último critério aplicado foi a menção implícita ou explícita de acessibilidade e inclusão nos trabalhos. Seriam selecionados os trabalhos que abordassem explicitamente o uso da gamificação como estratégia para promover a inclusão de alunos com deficiência, alinhando-se aos objetivos da pesquisa de investigar práticas pedagógicas inclusivas e acessíveis.

Para sistematizar o processo de seleção dos estudos utilizados na RSL, elaborou-se o Quadro 1 que apresenta os seis critérios adotados: (1) análise dos

títulos e resumos, (2) relevância do tema, (3) campo de pesquisa, (4) idioma, (5) método de pesquisa e (6) menção à acessibilidade e inclusão. Esses critérios orientaram a triagem e a escolha dos trabalhos, assegurando a pertinência com os objetivos da pesquisa, especialmente no que se refere às contribuições da gamificação para práticas inclusivas no ensino de história. A organização visual dos critérios permite uma compreensão clara e objetiva da metodologia adotada na seleção dos materiais analisados.

Quadro 1: Critérios de seleção na RSL:

Critério	Descrição	Justificativa
1. Título e Resumo	Análise inicial dos títulos e resumos para triagem dos estudos relevantes.	Garantir aderência ao tema central da pesquisa: gamificação e inclusão no ensino de história.
2. Relevância do Tema	Seleção de estudos que tratam da gamificação no ensino de história e inclusão de alunos com deficiência.	Foco em práticas pedagógicas que articulam gamificação e inclusão.
3. Campo de Pesquisa	Inclusão apenas de estudos das áreas da Educação, Ciências Humanas e Sociais.	Alinhamento com os campos diretamente relacionados ao ensino-aprendizagem.
4. Idioma	Apenas trabalhos em português foram considerados.	Facilitar o entendimento e priorizar a realidade do contexto educacional brasileiro.
5. Método de Pesquisa	Preferência por estudos com metodologias claras (caso, campo ou revisão).	Permitir uma análise mais consistente das práticas de gamificação no ensino.
6. Inclusão e Acessibilidade	Seleção de estudos que mencionem, de forma implícita ou explícita, a inclusão de alunos com deficiência.	Alinhar os estudos aos objetivos da pesquisa voltados para práticas inclusivas.

Fonte: autor (2025)

A partir dos critérios estabelecidos e sistematizados no quadro anterior, procedeu-se à aplicação prática da busca nas bases de dados selecionadas. Ao

aplicar a *string* de pesquisa “gamificação OR *gamification*” AND “educação inclusiva” AND “ensino de história” AND “metodologia ativa” na BDTD, foi encontrada uma tese intitulada “Produção, aplicação e análise de um curso conectivista para a aprendizagem de astronomia observacional”. No entanto, ao aplicar o critério de análise dos títulos e resumos indicou que o estudo não estava alinhado ao escopo da pesquisa, levando à sua exclusão.

Mantendo a busca na mesma base de dados, a *string* de pesquisa foi desmembrada e alterada para “gamificação OR *gamification*” AND “ensino de história”, com o objetivo de ampliar os resultados e compará-los à busca anterior. Destaca-se que os operadores booleanos utilizados não são excludentes, permitindo a recuperação de um maior número de documentos relevantes. A partir dessa nova consulta, foram obtidas 37 teses e dissertações, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2: Resultados das buscas na BDTD:

<i>String de busca:</i> (gamificação) AND (ensino de história)	
BDTD	37 resultados
Selecionados	7 dissertações estavam alinhadas ao critério de análise dos títulos e resumos
Repetidos	2 dissertações estavam duplicadas
Descartados	3 não estavam de acordo com o tema, nem com os objetivos da pesquisa
	2 trabalhos encontravam-se fora do ar e não puderam ser analisados

Fonte: autor (2025)

Como observado no Quadro 1, no banco de dados da BDTD foram encontrados 37 trabalhos com a *string*: “gamificação OR *gamification* AND ensino de história”. Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, dos 37 trabalhos, 30 foram excluídos do escopo por não atenderem a nenhum dos critérios de inclusão e/ou

exclusão, resultando em um grupo de 7 trabalhos para análise. Contudo, os demais critérios de inclusão e/ou exclusão precisaram ser aplicados, assim como um de natureza técnica do site, pois havia trabalhos duplicados e outros fora do ar, restando somente 2 para análise *a posteriori*: Fardo (2013) e Santos (2018).

Ainda no mesmo banco de dados, BDTD, ao utilizar a *string* de busca: “gamificação OR *gamification* AND educação inclusiva”, obtivemos outro resultado em comparação com as *strings* anteriores. Contudo, ao aplicarmos os critérios de inclusão e/ou exclusão, alguns trabalhos foram eliminados. Como primeiro critério de inclusão/exclusão, novamente foi utilizado um caráter técnico do site, pois três trabalhos estavam duplicados. De um universo de 21 dissertações, foram analisados os títulos e resumos como um primeiro critério, desconsiderando aqueles que já haviam sido eliminados por estarem duplicados; nesse momento, 16 trabalhos foram excluídos do escopo por não contemplarem o tema e/ou objeto de pesquisa, resultando, portanto, em um grupo de 2 trabalhos para análise, conforme pode ser observado no Quadro 3,

Quadro 3: Resultados das buscas na BDTD:

<i>String de busca: (gamificação OR gamification) AND (educação inclusiva)</i>	
BDTD	21 resultados
Repetidos	3 dissertações estavam duplicadas
Selecionados	2 dissertações
Descartados	16 por não se tratar do tema da pesquisa

Fonte: autor (2025)

Assim, ao analisar os trabalhos, considerando os critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos, foi imperativo que os estudos estivessem alinhados ao tema da pesquisa: “**gamificação**” e “**ensino de história**”. Quando aplicada a *string* de busca “AND educação inclusiva”, foi observado que esses trabalhos não se enquadravam como estudos direcionados a alunos com deficiência, mas, em vez disso, eram pesquisas bibliográficas sobre o tema de gamificação e educação. Consequentemente, foram obtidas duas dissertações em ambas as *strings*:

1. Fardo (2013). A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem.
2. Santos (2018). Gamificação como estratégia pedagógica: uma experiência lúdico-educacional.

Portanto, a busca no portal BDTD resultou na identificação de duas dissertações e nenhuma tese. Esses trabalhos serão analisados em profundidade na próxima seção, intitulada “*Avaliação dos trabalhos das bases BDTD e SciELO*”, com o propósito de contribuir para o cumprimento dos objetivos da pesquisa e a resposta à questão investigativa.

O segundo banco de dados analisado foi o portal *SciELO*, que disponibiliza gratuitamente periódicos, artigos e revisões científicas brasileiras. Mantendo o critério de seleção das *strings* de busca adotado na BDTD, a primeira estratégia de pesquisa nesse repositório empregou a seguinte combinação de palavras-chave: "*gamificação OR gamification AND educação inclusiva AND ensino de história AND metodologia ativa*".

No entanto, essa busca não retornou nenhum resultado. Acredita-se que a ausência de trabalhos encontrados esteja relacionada ao excesso de critérios na *string*, restringindo demasiadamente a recuperação de estudos. Para contornar essa limitação, adotou-se uma abordagem mais ampla, porém mais objetiva, utilizando apenas a *string* "*gamificação OR gamification*". Essa estratégia visou aumentar o número de trabalhos recuperados, permitindo, posteriormente, a aplicação dos critérios de inclusão e/ou exclusão para a análise.

Ao utilizar essa nova *string* de busca, os resultados foram significativamente ampliados em comparação à busca anterior no mesmo repositório. A pesquisa retornou um total de 37 trabalhos acadêmicos na *SciELO*, possibilitando a aplicação dos critérios de inclusão e/ou exclusão, conforme realizado anteriormente na BDTD.

Houve a necessidade de aplicar o critério de análise do idioma dos periódicos, resultando na exclusão de trabalhos não publicados em português. Essa restrição visou assegurar que os estudos selecionados refletissem a realidade do contexto educacional brasileiro, tornando a pesquisa mais alinhada às práticas e desafios nacionais. Como segundo critério, foram consideradas apenas as produções científicas das áreas de ciências humanas *OR* ciências sociais. A escolha do operador booleano *OR* teve como objetivo abranger ambas as áreas sem priorizar uma em detrimento da outra, garantindo a inclusão de estudos que dialogassem diretamente com a temática investigada.

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão aos 37 trabalhos inicialmente encontrados, foram selecionados 15 artigos para uma análise mais aprofundada. Posteriormente, a partir do critério de análise dos títulos e resumos, restaram cinco estudos que demonstravam alinhamento com o tema, o problema e os objetivos da pesquisa.

Assim, dos 15 artigos inicialmente considerados, cinco atenderam a todos os critérios de inclusão e exclusão estabelecidos na pesquisa. Seguindo a mesma abordagem adotada para as teses e dissertações, esses artigos precisavam contemplar de forma conclusiva dois aspectos fundamentais: “gamificação” e “ensino de história”. A seguir, o Quadro 4 apresenta informações preliminares sobre os cinco artigos selecionados, que serão analisados na próxima seção, intitulada “*Avaliação dos trabalhos das bases BDTD e SciELO*”. Esses artigos atenderam aos critérios previamente estabelecidos.

Quadro 4: Lista de artigos conforme critérios de inclusão/exclusão:

Autor(es)	Título	Categoria	Palavras-chave	Ano de publicação
Fardo, Marcelo Luis	A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem.	Artigo	Games, Gamificação, Aprendizagem, Ambiente de aprendizagem, Método de ensino	2013
Braga, Marta Cristina Goulart; Obregon, Rosane de Fatima Antunes	Gamificação: estratégia para processos de aprendizagem.	Artigo em anais	Design instrucional, jogos digitais, metodologia pedagógica	2015
Martins, Dayse Marinho; Bottentuit Junior, João Batista; Marques, Adeilson de Abreu; Silva, Narjara Mendes.	Gamificação no ensino de história: o jogo “ <i>Legend os Zelda</i> ” na abordagem sobre medievalismo.	Artigo	Tecnologias, Jogos Eletrônicos, Ensino de História, Medievalismo	2016

Tolomei, Bianca Vargas	A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação.	Artigo	Gamificação, Aprendizagem, Educação online	2017
Araújo, Marcelo Pereira de; Cecílio, Ana Rosa Lago; Pessoa, Romilianne Cavalcante	Metodologias ativas: gamificação no processo de aprendizagem.	Artigo em anais	Metodologias ativas, Educação, Gamificação	2019

Fonte: autor (2025)

Em suma, o Quadro 4 evidencia que os trabalhos potencialmente relevantes identificados na pesquisa passaram por um processo de classificação baseado em critérios de inclusão e/ou exclusão. Essa etapa foi fundamental para minimizar possíveis vieses e garantir que os estudos selecionados estivessem alinhados com os objetivos e o problema da pesquisa. Além disso, a definição dos critérios de inclusão e/ou exclusão manteve uma abordagem consistente, assegurando a integridade e a relevância da análise.

Os trabalhos encontrados (teses, dissertações e artigos) podem ser comparados, de forma metafórica, às peças de um quebra-cabeça, com os procedimentos de avaliação desempenhando um papel crucial na determinação de seu encaixe na imagem desejada (Koller, 2014). A RSL vai além da simples identificação dessas peças, sendo imprescindível a organização lógica das informações para que se responda de maneira eficaz à pergunta da pesquisa e se reflita sobre a temática principal: a contribuição da gamificação para a construção de práticas inclusivas no ensino de história. Na seção seguinte, serão apresentadas as sínteses e avaliações das dissertações e artigos selecionados na RSL.

2.1.5. Avaliação dos trabalhos das bases BDTD e SciELO:

Após a aplicação dos critérios de inclusão e/ou exclusão, foi realizada uma seleção final composta por sete trabalhos: duas dissertações e cinco artigos. Com essa seleção, é possível proceder à avaliação de cada um desses trabalhos. Essa etapa é essencial para compreender o panorama das pesquisas identificadas, além de avaliar o alinhamento com os objetivos e a questão norteadora da presente pesquisa. Cada um dos sete trabalhos oferece contribuições específicas para o tema, com abordagens e perspectivas distintas. Por meio dessas sínteses, foi possível identificar tendências, lacunas na literatura e evidências que podem enriquecer a compreensão do impacto da gamificação no ensino de história, sob uma perspectiva da educação inclusiva.

Ao aplicar os descritores na *string* de busca na BDTD e após a aplicação dos critérios de inclusão e/ou exclusão, foi possível realizar a seleção final dos trabalhos. O resultado obtido foi a identificação de duas dissertações relevantes para a pesquisa em questão.

A primeira dissertação, de Fardo, Marcelo Luis (2013), intitulada “*A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem*”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. Esse trabalho tornou-se uma referência no Brasil para os futuros pesquisadores do tema, devido ao seu caráter inovador na época. O autor realizou um levantamento de algumas literaturas internacionais, destacando, em diversas ocasiões, a escassez de estudos especializados na área de educação sobre o tema. Dessa forma, uma parte significativa do seu trabalho consistiu em uma pesquisa de levantamento bibliográfico.

Devido aos fatores mencionados pelo autor, como a ausência de estudos no campo científico brasileiro sobre o tema, Fardo (2013) focou-se, principalmente, no levantamento bibliográfico e na tradução de alguns autores internacionais. Além disso, realizou uma análise de uma experiência gamificada em um ambiente de aprendizagem, relatada por um professor norte-americano. O trabalho de Fardo torna-se relevante por sua descrição da metodologia ativa “gamificação” e por ter se consolidado como referência entre diversos autores e pesquisadores subsequentes.

No entanto, embora o levantamento bibliográfico tenha sido relevante por seu ineditismo na época, é possível identificar duas lacunas iniciais: a primeira diz respeito à ausência de trabalhos na literatura brasileira anteriores a Fardo que abordem gamificação e ensino, independentemente do componente educacional; a segunda lacuna, observada tanto neste quanto em outros trabalhos, é a falta de uma conexão entre a metodologia de gamificação e o ensino inclusivo, especialmente no contexto do ensino de história. Esta lacuna é um dos objetivos centrais da pesquisa, que visa preencher essa lacuna e contribuir para o desenvolvimento dessa área.

O segundo trabalho selecionado foi a dissertação de mestrado de Santos, Augusto Calefo (2018), intitulada *“Gamificação como estratégia pedagógica: uma experiência lúdico-educacional”*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Vale destacar que, nesse trabalho, o autor procurou, em um primeiro momento, conceituar a metodologia da gamificação e as metodologias ativas, a fim de embasar sua pesquisa. Ao aplicá-la, utilizou a metodologia de pesquisa-ação, semelhante à escolha metodológica adotada nesta investigação. Embora o autor afirme as potencialidades da gamificação para promover uma aprendizagem mais eficaz, ele relatou dificuldades por não ser professor de formação, mas estar se formando como tal para poder aplicar sua pesquisa. Com base nessas informações, optou-se por incluir a dissertação de Santos na RSL, uma vez que sua metodologia e abordagem podem enriquecer ou servir como ponto de partida para a presente pesquisa. No entanto, é possível identificar uma lacuna importante: a ausência de uma abordagem de ensino na perspectiva inclusiva, bem como a falta de conexão com a disciplina de história, o que reforça a relevância da pesquisa em questão.

Ambas as dissertações abordam o tema da gamificação como estratégia pedagógica, demonstrando um interesse comum em explorar o potencial dos elementos dos jogos aplicados em processos de ensino e aprendizagem. Além disso, tanto Fardo (2013) quanto Santos (2018) buscaram fundamentar suas pesquisas em uma base teórica sólida, evidenciando o compromisso com a consistência de suas investigações. Outro ponto de semelhança entre os trabalhos é o enfoque na educação, destacando a relevância da gamificação como ferramenta de inovação e engajamento no contexto educacional.

No entanto, algumas diferenças foram observadas entre as dissertações, enquanto Fardo (2013) direcionou seu estudo para uma revisão de literatura, Santos (2018) optou por uma abordagem mais prática, explorando uma experiência lúdico-educacional através da pesquisa-ação. Essas diferenças metodológicas podem refletir distintas perspectivas e abordagens utilizadas pelos pesquisadores para investigar o tema da gamificação na educação.

Após a análise das duas dissertações provenientes do banco de dados BDTD, que forneceram uma base sólida sobre o tema da gamificação na educação, é importante expandir a pesquisa para incluir outros tipos de publicações acadêmicas. A seguir, foram analisados cinco artigos, extraídos da base de dados *SciELO*, que, por sua vez, apresentam abordagens distintas sobre a temática da gamificação no ensino, trazendo contribuições complementares e relevantes para o aprofundamento da discussão. Esses artigos estão apresentados de forma cronológica, o que permitirá observar a evolução do tema ao longo do tempo e as diferentes perspectivas metodológicas e práticas relacionadas à gamificação no ensino, especialmente dentro da perspectiva inclusiva.

O artigo de Fardo, Marcelo Luis, intitulado “*Gamificação Aplicada em Ambientes de Aprendizagem*” (2013), abordou conceitos e definições relacionadas à gamificação, tema considerado pelo autor como novo e relevante. Embora tenha sido publicado há mais de uma década, a análise dos dados revelou que o assunto ainda não recebeu ampla atenção, conforme indicado pelas *strings* de busca. Fardo foi reconhecido como pioneiro no Brasil ao tratar da gamificação na educação e continua sendo uma referência frequente em trabalhos subsequentes. No entanto, apesar de sua pesquisa ter sido inovadora na relação entre gamificação e ensino, não abordou a perspectiva da educação inclusiva, tema central desta pesquisa, nem se dedicou ao ensino de história.

O trabalho de Braga *et al.* (2015), intitulado “*Gamificação: estratégia para processos de aprendizagem*”, foi apresentado no 7º Congresso Nacional de Ambientes Hiperídia para Aprendizagem e publicado nos Anais. Por meio de uma revisão de literatura, os autores demonstraram que os recursos gamificados facilitam de maneira eficaz os ciclos de avaliação de desempenho, promovendo *feedbacks* que impactam positivamente os processos de aprendizagem. A pesquisa, que teve como

foco a aplicação da gamificação em ambientes *E-learning*⁷ e *M-learning*⁸, revelou que os jogos digitais aumentam significativamente o engajamento tanto de professores quanto de alunos. No entanto, identificou-se uma lacuna, pois o estudo não aborda a gamificação sob a perspectiva inclusiva do ensino, algo essencial para a proposta desta pesquisa.

A pesquisa de Martins *et al.* (2016), intitulada “*Gamificação no ensino de História: o jogo ‘Legend of Zelda’ na abordagem sobre medievalismo*”, conclui que a gamificação é uma ferramenta importante para o ensino de história, pois favorece uma aprendizagem significativa e reflexiva, incentivando a problematização dos conteúdos. Considerando a sociedade atual, composta por nativos digitais e a crescente desmotivação dos alunos frente aos modelos tradicionais de ensino, a gamificação se apresenta como uma alternativa para superar essas barreiras. No entanto, assim como nos trabalhos analisados anteriormente, o estudo revela uma lacuna, pois não aborda a perspectiva inclusiva no ensino, evidenciando novamente uma área ainda pouco explorada nas pesquisas.

O artigo de Tolomei (2017), intitulado “*A gamificação como estratégia de engajamento e motivação na educação*”, aborda a crise no sistema educacional e busca soluções para essa problemática, destacando a gamificação como uma ferramenta potencial para aumentar o engajamento e, conseqüentemente, a aprendizagem, por meio de uma maior participação dos alunos. No entanto, por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, o autor menciona a escassez de estudos no campo, o que torna sua pesquisa predominantemente de revisão bibliográfica.

O artigo de Araujo *et al.* (2019), intitulado “*Metodologias ativas: gamificação no processo de aprendizagem*”, foi apresentado no VI CONEDU. Os autores concluíram que o uso de metodologias ativas tem proporcionado resultados mais eficientes no processo de aprendizagem, principalmente devido à atratividade para os alunos. A gamificação, em particular, foi destacada como uma metodologia prioritária, pois possibilita maior protagonismo dos alunos e uma imersão satisfatória no ambiente jogável, tornando-os mais ativos e participativos. No entanto, o estudo é

⁷ Método de aprendizagem que utiliza tecnologias digitais para fornecer conteúdo educacional e interação remota entre alunos e instrutores.

⁸ Aprendizagem realizada por meio de dispositivos móveis, como *smartphones* e *tablets*, para acessar conteúdo educacional de forma flexível e conveniente.

predominantemente baseado em uma revisão bibliográfica, o que limita sua aplicabilidade prática. Embora estudos bibliográficos sejam relevantes, observa-se uma carência de pesquisas sobre a gamificação no ensino sob uma perspectiva inclusiva. Nesse sentido, acredita-se que a pesquisa em andamento possa contribuir para preencher essa lacuna, oferecendo uma resposta à problemática inicial: de que forma a gamificação pode colaborar no ensino de história de maneira inclusiva.

Após a análise dos trabalhos, percebe-se a importância de reunir autores sobre o tema para embasar o escopo teórico desta pesquisa. No entanto, a ausência de uma abordagem prática nos estudos aponta mais uma vez a lacuna presente nos trabalhos acadêmicos sobre o uso da metodologia ativa, gamificação, em um ensino com perspectiva inclusiva. Embora todos os autores destaquem as potencialidades dessa metodologia, não foi identificado um viés voltado para a inclusão.

Com a análise das dissertações e artigos concluídos, e considerando as lacunas identificadas nos trabalhos revisados, passamos agora para a seção de *Síntese dos trabalhos*. Nesta seção, será apresentada uma análise aprofundada das contribuições e limitações encontradas nas pesquisas revisadas, com foco na aplicação da gamificação no ensino de história sob uma perspectiva inclusiva.

2.1.6. Síntese dos trabalhos:

Como última etapa da RSL temos a síntese e interpretação dos dados coletados dos trabalhos, a qual desempenha um papel fundamental em qualquer pesquisa acadêmica, pois representa a fase em que os resultados são consolidados e ganham significado. Nesse momento, o pesquisador deve extrair as informações essenciais dos estudos analisados, destacando as principais descobertas, tendências, padrões e lacunas. A síntese e interpretação dos dados não apenas fornecem um entendimento mais profundo do tópico em estudo, mas também ajudam a criar uma narrativa coesa que respalda as conclusões e contribui para o avanço do conhecimento na área.

Embora sete trabalhos tenham sido analisados, entre dissertações, artigos em periódicos e anais, é importante destacar que as pesquisas de Fardo (2013) e Santos (2018) enfatizaram a escassez de estudos que aplicaram a metodologia da

gamificação de forma prática, concentrando-se, sobretudo, em análises bibliográficas. Além disso, esses trabalhos apresentaram contribuições de autores da literatura internacional que fundamentaram a gamificação, como Nick Pelling (2002), James Paul Gee (2005) e Jane McGonigal (2012), cujos estudos foram inovadores em suas respectivas épocas e influenciaram o desenvolvimento da área.

Embora as pesquisas analisadas adotem diferentes enfoques metodológicos, como revisões bibliográficas, pesquisa-ação, práticas aplicadas e estudos experimentais, todas convergem na defesa da gamificação como uma estratégia pedagógica inovadora. Os estudos de Martins (2016), Tolomei (2017) e Araujo (2019) ressaltam não apenas o potencial dessa metodologia para tornar o aprendizado mais dinâmico e envolvente, mas também suas contribuições para o aumento do engajamento dos alunos. A partir dessas análises, evidencia-se que a gamificação favorece a participação ativa no processo educativo, promovendo uma abordagem mais interativa e significativa para os alunos.

Diante desse contexto, a análise dos textos selecionados revelou a existência de pesquisas bibliográficas que oferecem suporte teórico sobre a gamificação e seu impacto na aprendizagem, como os estudos de Fardo (2013), Santos (2018) e Braga *et al.* (2015). Essas pesquisas apresentam fundamentação relevante sobre a metodologia e suas potencialidades, sobretudo no aumento do engajamento e na promoção de uma aprendizagem mais ativa. No entanto, ao examinar os trabalhos, constatou-se uma lacuna significativa no que se refere à aplicação da gamificação no ensino de história sob a perspectiva inclusiva. Essa ausência compromete a compreensão sobre como essa estratégia pode contribuir efetivamente para a eliminação de barreiras pedagógicas enfrentadas por alunos com deficiência, uma vez que a maioria dos estudos analisados se concentra em aspectos gerais da gamificação sem explorar suas implicações para a inclusão educacional.

Considerando a questão central desta revisão, que investiga se há indícios de que a gamificação contribui para o ensino de história na perspectiva inclusiva, os estudos revisados indicam que essa metodologia favorece o engajamento dos alunos, estimula a participação ativa e possibilita uma aprendizagem mais significativa. No entanto, não foram encontradas evidências concretas sobre sua aplicação direta em contextos inclusivos. Essa ausência de dados específicos reforça a necessidade de

novas investigações que explorem como a gamificação pode atuar na superação de barreiras educacionais, promovendo um ensino de história acessível e equitativo para todos os alunos.

Dessa forma, esta pesquisa configura-se como uma contribuição relevante para suprir a lacuna identificada na literatura, ao investigar de maneira aprofundada como a aprendizagem baseada em jogos pode colaborar para a superação das barreiras pedagógicas que dificultam o ensino inclusivo de história. Busca-se compreender de que modo essa metodologia pode promover a acessibilidade, a participação ativa e a equidade no processo de aprendizagem de alunos com deficiência. Ao ampliar o debate sobre essa metodologia ativa sob a perspectiva inclusiva, espera-se oferecer subsídios teóricos e metodológicos que orientem a implementação de práticas educacionais mais eficazes e acessíveis.

2.2. Referencial teórico:

Nesta seção, serão analisadas três dimensões essenciais para o aprimoramento do processo educacional. Inicialmente, será discutido o ensino de história, não apenas como a transmissão de eventos passados, mas como um campo que estimula o pensamento crítico e a interpretação de fontes. Em seguida, será explorada a perspectiva inclusiva, destacando a importância da construção de ambientes educacionais acessíveis, nos quais barreiras pedagógicas à aprendizagem e à participação sejam eliminadas. Por fim, serão apresentadas as metodologias ativas, com ênfase na aprendizagem baseada em jogos como uma estratégia inovadora para engajar os alunos e promover uma aprendizagem significativa, alinhada aos princípios de Ausubel (2003). Cada uma dessas abordagens desempenha um papel essencial na construção de um ensino mais dinâmico, inclusivo e eficaz.

2.2.1. Ensino de História:

Para fundamentar a discussão sobre o modelo de ensino de história a ser adotado, é pertinente iniciar com a seguinte questão: "Qual abordagem histórica deve servir como base para este trabalho?". A formação acadêmica do pesquisador desempenhou um papel central nessa escolha, proporcionando contato com

diferentes perspectivas do ensino de história. Dentre elas, a que melhor se adequou tanto à presente pesquisa quanto à aplicação em sala de aula foi a abordagem da Nova História. Conforme sintetiza Goff (1994), esse modelo teve seu início em 1929, quando “[...] ideias da revista (dos *Annales*) inspiraram a fundação [...] por Lucien Febvre e Marc Bloch de uma instituição de investigação e de ensino de investigação em ciências humanas e sociais” (p. 129). Essa abordagem representou um rompimento com o modelo Positivista, que predominou por um longo período na historiografia, buscando incorporar novas temáticas e perspectivas sociais, conforme destaca Brodbeck (2012).

Nas últimas décadas, o ensino de história passou por transformações didáticas significativas, acompanhando as mudanças na própria ciência histórica. Essas transformações incluem a reformulação de abordagens, a ampliação dos temas estudados e a adaptação dos procedimentos metodológicos, conforme Cano (2012). Embora a presente dissertação não se concentre nas razões dessas mudanças, é fundamental reconhecer que a sociedade está em constante transformação e, de maneira análoga, tanto os alunos quanto a escola refletem essas evoluções. Esse cenário resulta em alterações profundas no ensino, incluindo o esgotamento do modelo tradicional e um possível desinteresse dos alunos, aspectos que precisam ser considerados na busca por metodologias mais eficazes e engajadoras.

É essencial promover novas reflexões sobre as práticas pedagógicas dos professores em todas as áreas da educação. Assim como na história, essas práticas são moldadas ao longo do tempo por indivíduos que influenciam as realidades sociais. Esses estão imersos em contextos, muitas vezes cíclicos, revisitando normas e costumes, e perpetuando ações culturais. A disciplina e a ciência da história vão além da simples memorização de dados e eventos, incentivando a análise crítica, o pensamento reflexivo e a compreensão da complexidade das sociedades humanas ao longo do tempo.

A educação precisa alinhar-se a uma nova visão de mundo, em harmonia com a sociedade desejada para o futuro; a formação de um aluno atualmente requer mais que mero conhecimento, necessitamos de uma formação mais abrangente para esses alunos. Precisamos de um aluno crítico, que consiga resolver problemas, que saiba trabalhar em equipe, saiba lidar com as transformações em sua sociedade

presente e futura. Para atingir esse objetivo, torna-se imprescindível criar ambientes educacionais que vão além das questões pedagógicas, buscando compreender a condição humana. No século XXI, a educação propõe mudanças na ciência, auxiliando as pessoas a desenvolverem-se como seres completos e criativos, destacando a capacidade de exploração, organização de informações e estabelecimento de múltiplas relações entre diversas temáticas.

A necessidade de adotar novos métodos de ensino, currículos inovadores e práticas educacionais distintas das habituais nas escolas reflete a preocupação em identificar elementos essenciais para inovar. Isso visa formar profissionais competentes, críticos e reflexivos, contribuindo para uma educação transformadora e libertadora, com o propósito de assegurar um mundo melhor para todos.

Assim, em resposta à pergunta inicial, acredita-se que a memorização de datas e eventos não constitui o elemento central do ensino de história. Embora tenha sido uma abordagem comum no passado, atualmente, os professores, em busca de inovações em sua prática, concordam com a ideia de que “ensinar história é, em primeiro lugar, levar os alunos a se apropriarem de uma linguagem específica” (Borne, 1998, p. 139). Orientar os alunos na construção do pensamento crítico e reflexivo torna-se essencial para garantir uma aprendizagem significativa. Em outras palavras, conforme Borne (1998) destaca, o aluno é capacitado ou guiado a efetivamente “fazer história”, ou a assumir o papel de historiador, como Bloch (2001) escreveu em *O ofício de historiador*.

Diante desse contexto, surge a seguinte questão: "Que modelo de ensino inclusivo se pretende alcançar?" Essa reflexão busca não apenas aperfeiçoar o ensino de história, mas também consolidar uma abordagem inclusiva que responda às diferentes necessidades dos alunos, assegurando uma educação equitativa e acessível a todos, com ou sem deficiência.

2.2.2. Educação Inclusiva

Reconhece-se que a educação é um direito inalienável e de alcance universal, conforme estabelecido na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), ambas reafirmando a

necessidade de um ensino acessível e inclusivo para todas as pessoas, independentemente de suas condições. Diante disso, torna-se essencial consolidar o entendimento de que a educação inclusiva não deve estar sujeita a condições restritivas. Santos (2016) aborda essa questão a partir da perspectiva do acesso à educação, ressaltando, porém, que esse não deve ser o único direito garantido. A educação deve assegurar não apenas o ingresso de todos os alunos, mas também sua permanência com qualidade, igualdade de oportunidades, respeito à individualidade e promoção da autonomia. Nesse sentido, conforme destaca Santos (2016):

[...] o direito a educação não significa apenas acesso, está relacionado à garantia de permanência com qualidade e igualdade de oportunidades que proporcionem a individualidade de cada sujeito, respeitando as diferenças e reconhecendo sua autonomia. (Santos, 2016, p. 2).

Partindo da reflexão apresentada por Santos (2016) e reafirmando que o direito à educação é inalienável, Oliva (2016) contextualiza a educação inclusiva como um modelo fundamentado na concepção de direitos humanos. Nesse sentido, essa abordagem defende um acesso universal e igualitário para todos os alunos, garantindo não apenas a igualdade de oportunidades, mas também a valorização das diferenças e a participação plena, livre de qualquer forma de discriminação. Conforme enfatiza Oliva (2016):

O modelo inclusivo de educação tem por base a concepção de direitos humanos, em que os princípios de igualdade de oportunidade e valorização da diferença são combinados para que todas as crianças, jovens e adultos possam estar incluídos no sistema educacional regular, aprendendo e participando sem qualquer tipo de discriminação. (Oliva, 2016, p. 492)

Defende-se, portanto, a perspectiva de que a inclusão educacional deva ser encarada como um aspecto intrínseco e natural, disponível a todos os indivíduos. Em outras palavras, a inclusão no ensino não deve ser algo extraordinário ou de caráter excepcional, mas sim uma condição fundamental e presente em todos os níveis educacionais. De acordo com Mantoan (2003), a educação inclusiva não deve ser

vista como uma simples adaptação para atender alunos com deficiência, mas como um direito inegociável que transforma a escola em um espaço de pertencimento e equidade para todos.

Nesse sentido, Carvalho (2005) reforça que a inclusão não se limita à presença física dos alunos na sala de aula, mas exige mudanças estruturais e atitudinais que favoreçam a participação ativa e significativa de todos os alunos no processo de aprendizagem. Assim, é essencial promover um ambiente educacional acessível e acolhedor, independentemente das diferenças individuais, garantindo que a educação seja verdadeiramente inclusiva e disponível a toda a sociedade.

Segundo Sassaki (1999), a educação inclusiva é um processo no qual se amplia a participação de todas as pessoas com ou sem deficiência na educação regular, fazendo, assim, necessário uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que essas respondam à diversidade dos alunos.

Conforme Lyra (2018), "nesse contexto educacional, um dos grandes desafios do professor traduz-se em ajudar a tornar a informação significativa, a escolher informações verdadeiramente importantes entre as tantas possibilidades [...]." (Lyra, 2018, p. 5). Logo, destaca-se que o foco primordial reside em tornar as informações relevantes e significativas para os alunos. Em resumo, o desafio está na complexidade da função do professor na promoção da aprendizagem, sublinhando a importância de tornar as informações acessíveis e significativas para os alunos.

No contexto do ensino inclusivo, como apontado por Sassaki (1999), diversas barreiras dificultam ou impedem o acesso e a permanência dos alunos na educação, sendo fundamental identificá-las e superá-las. As barreiras podem ser compreendidas como obstáculos que restringem a participação plena e efetiva dos alunos no processo educativo, seja pela ausência de adequações, pela falta de acessibilidade ou por práticas excludentes.

Sassaki (1999) classifica essas barreiras em diferentes tipologias, incluindo: arquitetônicas, relacionadas à infraestrutura física inadequada; atitudinais, decorrentes de preconceitos e estereótipos; metodológicas, que se referem a práticas pedagógicas que não consideram a diversidade dos alunos; comunicacionais,

associadas à falta de recursos e estratégias acessíveis para diferentes formas de comunicação; instrumentais, que dizem respeito à ausência de materiais adaptados; e programáticas, vinculadas a normas e regulamentos institucionais que dificultam a inclusão.

Além disso, tais barreiras podem ser categorizadas como barreiras à aprendizagem, pois qualquer um desses fatores pode comprometer o engajamento e a participação ativa do aluno no processo de construção do conhecimento, limitando seu desenvolvimento educacional. Dessa forma, é imprescindível que o ensino inclusivo contemple estratégias para a eliminação dessas barreiras, garantindo um ambiente acessível e equitativo para todos.

Dentre as diversas barreiras presentes no contexto educacional, a barreira atitudinal se destaca não necessariamente por ser a mais evidente, mas por permear todas as demais, dificultando mudanças estruturais e práticas no ensino inclusivo. Muitos professores e práticas pedagógicas ainda são concebidos com base em um modelo de aluno considerado padrão ou ideal, o que exclui aqueles que não se encaixam nessa visão. Como observa Silva: "práticas pedagógicas – ainda hoje direcionadas a um aluno ideal, a um aluno padrão. Qualquer um que não se ajuste a esse modelo é considerado incapaz de aprender" (Silva, 2014, p. 15).

Mantoan (2003) também enfatiza que a principal barreira à inclusão não é a deficiência do aluno, mas sim a rigidez das concepções educacionais que perpetuam a ideia de normalidade e homogeneidade. Nesse sentido, a mudança de atitude por parte dos professores é essencial para construir práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade. Carvalho (2005) complementa essa visão ao destacar que a inclusão não pode ser reduzida a adaptações pontuais, mas deve envolver uma transformação na maneira como se percebe e se organiza o ensino, promovendo uma cultura escolar verdadeiramente acessível e equitativa.

Assim, superar a barreira atitudinal exige não apenas a desconstrução de paradigmas excludentes, mas também o compromisso com um ensino que contemple diferentes formas de aprendizagem e participação, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades reais de desenvolvimento e pertencimento no ambiente escolar.

Remover essas barreiras constitui um desafio complexo, pois implica garantir a inclusão de todos os alunos, independentemente de suas diferenças. No entanto, é essencial que os professores repensem suas práticas pedagógicas, desenvolvendo estratégias que possibilitem a aprendizagem de todos, sem exceções. Dessa forma, torna-se possível a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, que não apenas acolha os alunos, mas também assegure sua participação ativa e significativa no processo educativo.

Para alcançar esse objetivo, é necessário romper barreiras atitudinais, estruturais e pedagógicas que ainda persistem no sistema educacional, promovendo um ambiente em que cada aluno se sinta valorizado, incluído e capaz de desenvolver plenamente seu potencial. A perspectiva inclusiva fundamenta-se nos princípios da igualdade, do respeito à diversidade e da garantia de oportunidades educacionais equitativas para todos, assegurando que a educação cumpra seu papel de direito universal e inalienável.

Para compreender a inclusão, conforme definida por Sassaki (1999), torna-se essencial reformular o paradigma educacional e adotar o modelo da educação inclusiva, garantindo a participação de todas as pessoas, independentemente de possuírem ou não deficiência. O foco não deve estar na capacidade do indivíduo de se integrar, mas sim na responsabilidade da sociedade em desenvolver mecanismos para conviver e interagir com todas as pessoas, promovendo um ambiente acessível e equitativo. Essa transformação essencial tem início na escola. O mesmo autor define:

[...] o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão provoca uma mudança na perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar apenas os alunos que enfrentam dificuldades na escola, mas oferece apoio a todos. (Sassaki, 1999, p. 113)

Dessa forma, garantir a inclusão no sistema educacional não apenas viabiliza a participação plena de todos os alunos, independentemente de suas condições, mas também impulsiona uma mudança profunda na concepção educacional. Trata-se de um processo que orienta a sociedade para uma convivência mais inclusiva e

igualitária, promovendo um ensino que reconheça e valorize a diversidade como princípio fundamental.

Mas, afinal, o que caracteriza a educação inclusiva? Como compreender o conceito de inclusão educacional? A educação inclusiva resulta de uma mudança na perspectiva educacional, representando a transição do paradigma da integração para o da inclusão. Esse novo modelo “[...] implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais [...]” (Mantoan, 2003, p. 16).

Dentro dessa abordagem, a inclusão não se restringe a determinados grupos, mas configura-se como uma concepção educacional voltada para todos, na qual todos os alunos devem frequentar, sem exceção, os mesmos espaços educacionais (Mantoan, 2003). Para que isso se concretize, torna-se imprescindível a construção de “uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças.” (Mantoan, 2003, p. 14). Em outras palavras, o paradigma da inclusão deve ser sistêmico, abrangendo todos os setores sociais e promovendo igualdade de oportunidades e acessibilidade para todos.

Reconhecer que o conceito de deficiência é uma construção social implica compreender que as barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência são, em grande parte, impostas pelo próprio contexto social e não inerentes à condição humana. Como destaca Mantoan (2003), a deficiência não deve ser vista como uma limitação exclusiva do indivíduo, mas sim como um reflexo das inadequações da sociedade em oferecer acessibilidade e equidade. Nesse sentido, Sassaki (1999) reforça que a inclusão não se trata apenas de integrar pessoas com deficiência em espaços previamente estabelecidos, mas de transformar esses espaços para que sejam verdadeiramente acessíveis e acolhedores a todos.

A perspectiva inclusiva, portanto, torna-se essencial na medida em que busca eliminar barreiras e promover a construção de uma sociedade mais igualitária e acessível. Isso envolve não apenas mudanças estruturais, mas também a desconstrução de paradigmas que perpetuam a exclusão, garantindo que todas as pessoas, independentemente de suas características, tenham acesso pleno à educação, ao trabalho e à participação social.

A busca por práticas pedagógicas inclusivas envolve o desafio de garantir que todos os alunos tenham acesso equitativo à aprendizagem, respeitando suas diversidades e eliminando barreiras pedagógicas. Nesse sentido, surge uma questão fundamental: como implementar uma prática pedagógica inclusiva utilizando metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em jogos? Essa reflexão direciona a discussão para a necessidade de um currículo acessível, capaz de atender às demandas diversificadas da comunidade educacional e proporcionar aprendizagem significativa para todos os alunos.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) apresenta-se como uma abordagem essencial para esse processo, pois possibilita a criação de experiências flexíveis e adaptáveis, garantindo acesso ao conhecimento por meio de três princípios: engajamento, representação e ação e expressão. Como destacam Góes, Da Silva e Berbetz (2023), ao considerar diferentes formas de ensino e avaliação, o DUA contribui para um ambiente mais inclusivo, evitando práticas excludentes. Essa perspectiva vai ao encontro da defesa de Sassaki (1999) sobre a acessibilidade universal, que exige não apenas eliminar barreiras arquitetônicas, mas também oferecer múltiplos recursos pedagógicos que assegurem o acesso ao conhecimento.

O primeiro princípio, engajamento, enfatiza a motivação dos alunos e sua participação ativa na construção do conhecimento. No contexto da aprendizagem baseada em jogos, essa premissa torna-se ainda mais relevante, pois o uso de elementos de jogos possibilita a criação de desafios, narrativas e dinâmicas interativas que incentivam a autonomia e o protagonismo dos alunos (Alves, 2015). Além disso, conforme Mantoan (2003), a inclusão não se restringe à inserção de alunos com deficiência no ensino regular, mas exige a reformulação das práticas pedagógicas, garantindo a participação de todos na aprendizagem.

O segundo princípio, meios de representação, reforça a importância de apresentar os conteúdos de maneiras variadas, considerando diferentes estilos e necessidades de aprendizagem. O uso de recursos como mapas interativos e simuladores digitais amplia as possibilidades de compreensão dos conteúdos, atendendo à diversidade dos alunos (Carvalho, 2005). Para Mantoan (2003), a adaptação dos materiais didáticos é essencial para garantir que os alunos possam

interagir com o conhecimento de forma significativa, respeitando suas especificidades e promovendo maior equidade na aprendizagem.

Por fim, o princípio das formas de ação e expressão destaca a necessidade de oferecer diferentes maneiras de os alunos demonstrarem seu aprendizado, respeitando suas preferências e habilidades. Ferramentas como *quizzes*, vídeos, debates e relatórios permitem que os alunos escolham a forma mais adequada para expressar seu conhecimento, o que amplia as oportunidades de participação ativa. Para Sassaki (1999), a inclusão escolar exige a eliminação de barreiras atitudinais e metodológicas, garantindo que todos os alunos possam se expressar e interagir com o conteúdo de maneira equitativa.

Dessa forma, ao integrar os princípios do DUA às estratégias do uso de jogos, possibilita-se a construção de um currículo acessível e dinâmico que vai ao encontro da perspectiva inclusiva defendida pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou LBI (BRASIL, 2015, Art. 28) e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Essa abordagem não apenas elimina barreiras de aprendizagem, mas também contribui para uma prática pedagógica inovadora e equitativa, capaz de transformar o ambiente educacional em um espaço verdadeiramente acessível e participativo.

2.2.3. Aprendizagem baseada em jogos

A transformação do ensino tem ocorrido por meio das metodologias ativas, que substituem o modelo expositivo tradicional por práticas mais interativas (Daros, 2018), enxergando o aluno como parte integrante, central e ativo do próprio aprendizado. O aluno abandona o seu papel de passivo e passa a ser peça central do processo, com autonomia, protagonismo e engajamento, tendo a figura do professor como mediador e provocador do processo de ensino aprendizagem.

As metodologias ativas de ensino são diversas e incluem abordagens como aprendizagem baseada em problemas, ensino híbrido, sala de aula invertida, aprendizagem em pares, rotação por estações, aprendizagem baseada em projetos e aprendizagem baseada em jogos. Embora não seja possível listar exaustivamente todas as metodologias, é possível afirmar que elas compartilham princípios

fundamentais, entre os quais se destaca a centralidade do aluno como protagonista ativo do próprio processo de aprendizagem.

No contexto desta pesquisa, a metodologia ativa adotada é a aprendizagem baseada em jogos, a qual, no ambiente educacional, promove uma abordagem dinâmica e envolvente, estimulando a participação ativa e imersiva dos alunos, independentemente de suas especificidades. Essa abordagem alinha-se à concepção de educação defendida por Dewey (1976), para quem a aprendizagem deve ocorrer por meio da experiência e da interação com o ambiente, permitindo que os alunos sejam agentes do próprio desenvolvimento.

A necessidade de inovação educacional torna-se evidente ao considerar as limitações do ensino tradicional. Alunos submetidos a metodologias essencialmente expositivas frequentemente demonstram desinteresse, dificuldade em lidar com questionamentos e resistência em assumir um papel ativo na construção do conhecimento. Conforme aponta Daros (2018, p. 27), ao analisar percepções de alunos do ensino fundamental, médio e superior, a ênfase exclusiva na transmissão do conhecimento pelo professor gera insatisfação significativa. Essa constatação corrobora as reflexões de Alves (2015), que destaca o potencial da aprendizagem baseada em jogos para aumentar o engajamento dos alunos ao incorporar elementos de design de jogos na aprendizagem, criando desafios motivadores e favorecendo a interação significativa com os conteúdos.

Ao considerar abordagens de ensino, buscam-se alternativas que tornem o processo de aprendizagem mais significativo e envolvente. Um dos principais teóricos da aprendizagem significativa é Ausubel (2003), que enfatiza a importância de ancorar novos conhecimentos aos saberes prévios dos alunos, favorecendo a assimilação e a retenção do conteúdo (Ausubel, 2003). Para que a aprendizagem seja efetivamente significativa, é essencial que o aluno esteja engajado, participe ativamente e assuma um papel protagonista em seu próprio processo de construção do conhecimento. No entanto, tais condições somente se concretizam quando as práticas pedagógicas estabelecem conexões diretas com o cotidiano e a realidade dos alunos, tornando o aprendizado relevante e aplicável.

A BNCC (BRASIL, 2018) incorporou mudanças em seu texto com o objetivo de integrar novas habilidades essenciais tanto para o mercado de trabalho quanto para a vida cotidiana dos alunos em formação. No entanto, compreende-se que tais iniciativas, por si só, não garantem a atratividade do ensino nem asseguram uma aprendizagem verdadeiramente significativa.

Compreende-se, igualmente, que os alunos da contemporaneidade são imersos, desde o nascimento, em um ambiente altamente marcado por estímulos visuais e tecnológicos, o que influencia diretamente suas formas de aprendizado. Conforme Burke (2015), o avanço das tecnologias digitais modificou as expectativas e os processos cognitivos dos alunos, exigindo abordagens pedagógicas que dialoguem com essa nova realidade. Dessa forma, a utilização de diversas ferramentas educacionais busca alinhar-se às características dessa geração, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e engajadora.

No entanto, é fundamental reconhecer que as tecnologias digitais, embora representem um meio eficaz para a transmissão do conhecimento, não devem ser concebidas como um fim em si mesmas. McGonigal (2012) argumenta que os jogos e o uso de recursos tecnológicos podem ampliar o engajamento e a motivação dos alunos, desde que inseridos em práticas pedagógicas estruturadas. Assim, a incorporação da tecnologia no ensino não implica, por si só, uma aprendizagem mais eficaz, mas depende da intencionalidade didática e do alinhamento com metodologias que promovam a participação ativa dos alunos.

É imperativo empoderar o aluno como protagonista e fomentar sua autonomia no processo de aprendizagem, conforme salientado por Camargo:

[...] as metodologias ativas de aprendizagem estão alicerçadas na autonomia e no protagonismo do aluno, concentrando-se no desenvolvimento de competências e habilidades por meio da aprendizagem colaborativa e da interdisciplinaridade (Camargo, 2018, p.46).

Essa abordagem encontra respaldo em Brodbeck (2012), que enfatiza a importância de os alunos participarem ativamente do processo de aprendizagem, incorporando novas perspectivas e relações aos conhecimentos previamente

adquiridos, superando a concepção de que não são sujeitos históricos. Tais orientações fundamentam-se na necessidade de uma educação mais participativa e dinâmica, que capacite os alunos a desenvolverem uma postura ativa e reflexiva em seu próprio percurso educacional.

Entretanto, diante dessas reflexões, surge um questionamento fundamental: como um professor, cuja formação se deu em um modelo tradicional de ensino, pode superar essa barreira e introduzir novos modelos na sala de aula? De que forma é possível inovar nas práticas pedagógicas e metodologias de aprendizagem quando alunos, familiares e até mesmo o próprio sistema educacional ainda priorizam abordagens tradicionais?

A aprendizagem baseada em jogos apresenta-se como uma estratégia promissora para a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e participativo, promovendo colaboração, autonomia e engajamento. Ao incorporar elementos de jogos no processo de ensino, os professores podem diversificar suas práticas, adaptando atividades às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos. Além de tornar as aulas mais dinâmicas e acessíveis, essa abordagem estimula habilidades como criatividade, resolução de problemas e interação social. Burke (2015) ressalta que os jogos motivam os participantes ao oferecer desafios progressivos, *feedback* imediato e recompensas significativas, elementos que favorecem um aprendizado mais envolvente e eficaz.

Para a aplicação eficiente da aprendizagem baseada em jogos no contexto educacional, é necessário seguir etapas estruturadas. De acordo com Alves (2015), um *design* de aprendizagem baseado em jogos deve incluir os seguintes princípios: definição clara de objetivos educacionais, compreensão do perfil dos alunos, seleção de mecânicas e dinâmicas apropriadas, desenvolvimento de sistemas de *feedback* e recompensas e avaliação contínua da experiência do usuário. Essas etapas garantem que o uso de jogos não seja apenas um recurso superficial, mas sim um meio de potencializar a participação ativa e significativa dos alunos.

A aprendizagem baseada em jogos busca estimular os usuários a realizarem tarefas que, de outra forma, poderiam não despertar tanto interesse, proporcionando um impulso motivacional. Segundo Domingues (2018), essa abordagem visa criar

uma sensação de engajamento semelhante à dos jogos, utilizando elementos como desafios, narrativas e recompensas para tornar as atividades mais envolventes e acessíveis. Nesse sentido, a implementação da aprendizagem baseada em jogos na educação não deve ser vista apenas como uma inovação tecnológica, mas como um recurso pedagógico estruturado, capaz de transformar a experiência de ensino e aprendizagem.

Além disso, a aprendizagem baseada em jogos não se limita ao espaço físico da sala de aula, podendo ser aplicada em diferentes contextos educacionais. Conforme Burke (2015) observa, essa estratégia estimula a motivação dos alunos ao longo de processos de aprendizagem contínuos, atendendo a diferentes perfis e habilidades. Sua flexibilidade permite a adaptação a distintas necessidades, tornando o ensino mais acessível e dinâmico. Nesse sentido, Alves (2015) ressalta que os elementos dos jogos funcionam como ferramentas fundamentais na criação de experiências lúdicas estruturadas, reforçando seu papel na efetividade dessa metodologia.

Figura 1: Variáveis que contemplam a aprendizagem baseada em jogos



Fonte: Busarello (2018, p. 118).

Assim, ao considerar a aprendizagem baseada em jogos como uma ferramenta eficaz para promover uma aprendizagem mais dinâmica e inclusiva, torna-se essencial compreender suas variáveis fundamentais, conforme ilustrado na Figura 1. De acordo com Busarello (2018), cinco elementos principais estruturam essa abordagem e, quando aplicados de forma integrada, contribuem significativamente para o engajamento e a efetividade do processo educacional. O primeiro desses elementos é a motivação e o engajamento, que despertam o interesse dos alunos ao incorporar desafios, recompensas e *feedbacks* contínuos, incentivando a participação ativa no processo de aprendizagem. A motivação pode ser extrínseca, impulsionada

por pontuações e premiações, ou intrínseca, quando o próprio aprendizado se torna uma fonte de satisfação pessoal.

Outro fator essencial é a narrativa, que proporciona um contexto envolvente para as atividades propostas, tornando o aprendizado mais atrativo e significativo. A criação de uma história coerente permite a conexão entre o conteúdo pedagógico e o universo do aluno, ampliando seu envolvimento e facilitando a assimilação dos conhecimentos. Além disso, a aprendizagem, enquanto princípio central da aprendizagem baseada em jogos, deve estar alinhada a objetivos educacionais bem definidos, evitando que a estratégia se limite a um caráter meramente recreativo. Para Busarello (2018), essa abordagem deve potencializar a construção do conhecimento, estimulando o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais.

A mecânica dos jogos também desempenha um papel crucial ao estruturar a experiência de aprendizagem baseada em jogos. Elementos como desafios progressivos, regras claras, *rankings*, recompensas e sistemas de *feedback* criam uma estrutura organizada que mantém os alunos engajados e motivados a avançar no processo de ensino. Por fim, a ideia de pensar como a aprendizagem baseada em jogos permite que os alunos sejam desafiados a resolver problemas, tomar decisões estratégicas e lidar com consequências dentro de um ambiente seguro e motivador. Segundo Busarello (2018), essa abordagem estimula o pensamento crítico e a autonomia, promovendo um aprendizado mais interativo e envolvente.

Ao integrar esses cinco elementos, a aprendizagem baseada em jogos torna-se uma estratégia pedagógica poderosa, capaz de transformar a experiência educacional e favorecer um ambiente de ensino mais inclusivo, participativo e eficiente.

Busarello (2018) complementa essa perspectiva ao destacar o potencial da aprendizagem baseada em jogos nos processos educacionais, especialmente ao lidar com alunos frequentemente desmotivados nas atividades de aprendizagem. Ao analisar essa abordagem, o autor ressalta que os jogos têm a capacidade de estimular a motivação em rotinas diárias, mesmo em contextos onde elementos motivacionais nem sempre estão presentes. Diferentemente de um jogo, cujo principal objetivo é o entretenimento, a aprendizagem baseada em jogos busca intencionalmente promover

o engajamento e a motivação, utilizando desafios instigantes e sistemas de recompensas que tornam o processo de aprendizagem mais envolvente e significativo.

A aprendizagem baseada em jogos não se trata apenas de transformar qualquer atividade em um jogo, mas de extrair lições valiosas dos jogos e identificar elementos que possam aprimorar experiências no mundo real. Como enfatiza Alves (2015), seu foco está em encontrar o conceito central de uma experiência e torná-la mais envolvente e instigante, proporcionando uma aprendizagem significativa para todos os envolvidos.

A jornada proposta pela aprendizagem baseada em jogos exige um equilíbrio preciso entre as habilidades desenvolvidas e o nível de desafio apresentado, de modo a conduzir os participantes a uma experiência de aprendizagem dinâmica e estimulante (Burke, 2015). No contexto educacional, Alves (2015) ressalta que a aprendizagem baseada em jogos busca criar experiências imersivas que mantenham os alunos engajados, permitindo que aprendam de forma mais eficaz e alinhada ao seu potencial. Dessa maneira, a aprendizagem baseada em jogos se configura como uma abordagem metodológica promissora para tornar o processo de ensino mais atrativo, interativo e eficiente.

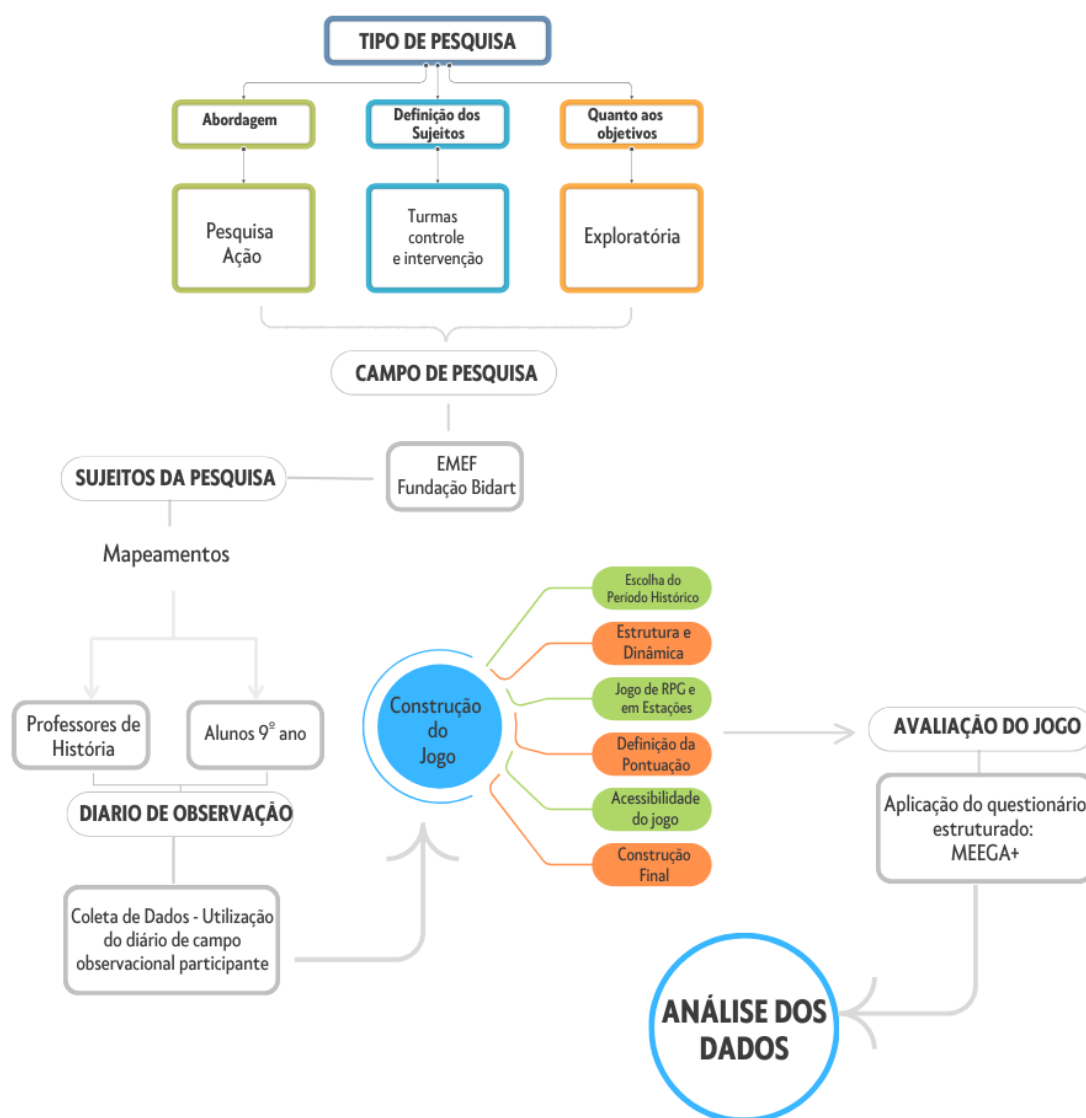
No contexto do ensino de história, sua aplicação possibilita a construção de narrativas envolventes, a ressignificação de conteúdos e o estímulo ao pensamento crítico, permitindo que os alunos se tornem protagonistas no processo de aprendizagem e compreendam o passado de maneira mais dinâmica e significativa.

A seguir, será apresentada a estrutura metodológica da presente pesquisa, que desempenha um papel essencial na organização e execução da dissertação. Essa estrutura orienta o pesquisador, fornece a base necessária para a coleta e análise dos dados e assegura a consistência dos resultados. Para uma melhor compreensão, a organização metodológica será detalhada em subtópicos, seguindo uma ordem cronológica que explicita cada etapa da investigação.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A estrutura metodológica deste projeto constitui parte integrante e fundamental da pesquisa, pois apresenta os caminhos percorridos e orienta o pesquisador, fornecendo a base necessária para a coleta e a análise dos dados, além de sustentar todos os passos do processo investigativo. Para facilitar a compreensão e o detalhamento, a organização será apresentada em subtópicos, seguindo a ordem cronológica das etapas da pesquisa, conforme ilustrado na Figura 2:

Figura 2: Fluxograma percurso metodológico



Fonte autor (2025)

O fluxograma (Figura 2) apresenta a estrutura metodológica da pesquisa, caracterizada como uma pesquisa-ação de caráter exploratório, com turmas controle e de intervenção, realizada na EMEF Fundação Bidart. Os sujeitos da pesquisa foram professores de história e alunos do 9º ano, com coleta de dados por meio de mapeamentos e diário de campo observacional participante. A construção do jogo educativo passou por diversas etapas: escolha do período histórico, definição da estrutura, dinâmica, sistema de pontuação, atenção à acessibilidade e finalização do jogo. A avaliação do jogo foi realizada com aplicação do questionário estruturado MEEGA+, subsidiando a análise dos dados da investigação.

3.1. Tipo de pesquisa

No que diz respeito aos procedimentos técnicos de pesquisa, esta foi caracterizada como uma pesquisa-ação, uma vez que o pesquisador buscou compreender as diversas formas de aprendizagem e explorar estratégias potenciais para a inclusão de alunos com deficiência, por meio da aplicação da metodologia ativa conhecida como aprendizagem baseada em jogos.

De acordo com Thiollent (2011), as expressões "pesquisa participante" e "pesquisa-ação" são frequentemente utilizadas como sinônimos. Contudo, o autor esclareceu que:

[...] as expressões 'pesquisa participante' e 'pesquisa-ação' são frequentemente dadas como sinônimas. A nosso ver, não o são, porque a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante. (Thiollent, 2011, p. 13-14)

Essa distinção ressalta que a pesquisa-ação não se limita à investigação teórica ou à participação passiva dos envolvidos; ao contrário, ela envolve a realização de uma ação planejada com o objetivo de promover mudanças efetivas na realidade estudada. Nesse sentido, a abordagem de Thiollent (1986) enfatizou a natureza cooperativa e participativa desse tipo de pesquisa, o que foi fundamental

para a construção das estratégias de inclusão no ensino de história, por meio da aprendizagem baseada em jogos.

A escolha, ao adotar uma abordagem de pesquisa-ação para investigar as diferentes formas de aprendizagem e as estratégias de inclusão de alunos com deficiência, reflete o compromisso do pesquisador com a transformação do ambiente educacional em uma perspectiva inclusiva. Ao empregar a aprendizagem baseada em jogos como metodologia ativa, a pesquisa não se limita à teoria, mas também busca promover mudanças concretas nas práticas educacionais, contribuindo para a superação de barreiras à aprendizagem e à participação dos alunos.

Além disso, esse método possibilitou uma colaboração próxima entre os envolvidos, promovendo uma compreensão mais profunda das necessidades e desafios do contexto educacional. Assim, a pesquisa-ação se configurou como uma ferramenta poderosa para impulsionar a inovação e a inclusão no ensino, alinhando-se às demandas contemporâneas da educação e impactando positivamente a experiência de aprendizagem dos alunos com deficiência.

A pesquisa-ação “exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo” (Thiollent, 1986, p. 15), pois implica investigar e refletir sobre a própria prática, com o objetivo de aprimorá-la. Tendo em vista tal ideia, a escolha do método se justifica pelo intuito de alcançar uma ação efetiva ao final da pesquisa, com a “devolução posterior desta informação à população, para transformá-la em um programa pedagógico” (Baldissera, 2001, p. 11).

Para a aplicação dessa metodologia, a pesquisa foi dividida em quatro principais etapas: exploratória, planejamento, ação e avaliação, conforme Thiollent (1986). No entanto, o autor é enfático ao destacar que essas etapas podem ser flexíveis.

Na etapa inicial, foi imperativo explorar a realidade e estabelecer o escopo da pesquisa, em conformidade com os objetivos previamente delineados. Esses objetivos incluíram a definição do conceito de aprendizagem baseada em jogos, a análise de autores que já aplicaram essa abordagem no contexto da educação inclusiva e a identificação das barreiras que afetam o ensino inclusivo de história. A

fase exploratória da pesquisa pode ser descrita da seguinte maneira, segundo Thiollent (1986):

A fase exploratória consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou "diagnóstico") da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações. (Thiollent, 1986, p.46)

Dessa forma, a fase exploratória, ou diagnóstico da situação, constitui a primeira etapa desta pesquisa, pois foi necessário, inicialmente, definir claramente o problema e “[...] descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento [...] da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações” (Thiollent, 1986, p. 48). Essa etapa foi fundamental para começarmos a responder à problemática da pesquisa: as contribuições da aprendizagem baseada em jogos para o desenvolvimento de práticas inclusivas no ensino de história.

Através da observação direta dos alunos e do registro no diário de observação, foi possível identificar as barreiras que dificultavam ou impediam a aprendizagem significativa desses sujeitos. Além disso, com base nas respostas obtidas através de um questionário estruturado aplicado aos professores da rede municipal, foi possível identificar as dificuldades enfrentadas por esses educadores ao ensinar alunos com deficiência, bem como as percepções sobre o uso dos jogos como recurso pedagógico. Esse diagnóstico inicial permitiu o encaminhamento para a próxima etapa: planejamento.

Na segunda etapa, foi elaborado um plano de ação para abordar e buscar soluções para as barreiras encontradas na etapa anterior. Para isso, foram estabelecidas metas, estratégias e o processo de coleta de dados dos sujeitos de pesquisa. Após a definição das barreiras a serem superadas, foi necessário estabelecer, em conjunto com os participantes, estratégias de intervenção, por meio de discussões e debates, conforme destacado por Thiollent (1986):

De modo geral, o tema deve ser definido de modo simples e sugerir os problemas e o enfoque que serão selecionados. Na pesquisa-ação, a concretização do tema e seu desdobramento em problemas a serem detalhadamente pesquisados são realizados a partir de um processo de discussão com os participantes. (Thiollent, 1986, p. 50)

Com os dados coletados e analisados dos alunos, foi possível avançar na exploração do uso de recursos baseados em jogos como uma estratégia pedagógica inclusiva, com o objetivo de aprimorar o processo de aprendizagem e superar as barreiras identificadas. Conforme Thiollent (1986),

“[...] no caso da pesquisa-ação, os problemas colocados são inicialmente de ordem prática. Trata-se de procurar soluções para se chegar a alcançar um objetivo ou realizar uma possível transformação dentro da situação observada” (Thiollent, 1986, p. 53).

Dentro desse processo da pesquisa-ação, a avaliação é fundamental, assim como a análise dos dados coletados, a fim de observar em quais momentos obteve-se sucesso ou insucesso.

Além disso, com base nas respostas dos professores da rede municipal, obtidas por meio de questionário estruturado, foi possível identificar suas percepções sobre as barreiras ao ensino inclusivo e sobre o uso dos jogos como recurso pedagógico. Isso contribuiu significativamente para a adaptação e ajuste das estratégias de ensino e aprendizagem, considerando as necessidades tanto dos alunos quanto dos professores.

Para controlar o processo de análise com os alunos, foi essencial contar com dois grupos de pesquisa. Uma turma foi definida como: turma controle, o que possibilitou a realização de ajustes antes da aplicação na turma intervenção. “É claro que os grupos podem fornecer outras informações que não estavam previstas, o que permite aumentar a riqueza das descrições” (Thiollent, 1986, p. 64). Assim, com o objetivo de minimizar problemas durante a fase de coleta de dados, foi importante discriminar os dois grupos focais: uma turma controle e outra de intervenção.

Em resumo, conforme abordado por Thiollent (1986), a cooperação entre pesquisador e pesquisados desde o início do processo é essencial para o sucesso da pesquisa-ação, estabelecendo uma cadeia colaborativa. Essa cooperação começa com o alinhamento entre pesquisadores e participantes sobre os objetivos e problemas a serem investigados, constituindo os grupos responsáveis pela condução da pesquisa e pelo desenvolvimento de todo o processo.

Essa natureza participativa da pesquisa-ação conduz ao passo seguinte: o processamento das informações ou ação final. Nessa etapa, ocorre uma reflexão, revisão e ação com os dois grupos envolvidos, a turma controle e a de intervenção. De acordo com Thiollent (1986), nesse momento os pesquisadores desempenham um papel ativo na realidade observada, implementando ações práticas com foco na transformação da situação. No contexto da pesquisa, a pesquisa-ação implicou a criação de uma sequência didática, com o objetivo de auxiliar no processo de aprendizagem, na superação de barreiras e na inclusão dos alunos, com base na metodologia ativa da aprendizagem baseada em jogos.

Uma sequência didática bem estruturada, como sugerido por Ugalde (2020), pode promover uma abordagem integrada dos temas da disciplina, facilitando a conexão entre diferentes áreas do conhecimento.

O caráter inovador da pesquisa-ação se destaca por três pontos principais: sua natureza participativa, seu impulso democrático e sua contribuição para a mudança social. Atualmente, esse método beneficia os participantes ao promover processos de autoconhecimento e, quando aplicado à educação, auxilia nas transformações necessárias. Segundo Elliott (1997), a pesquisa-ação é eficaz para superar a lacuna entre teoria e prática no campo educacional, ampliando a compreensão dos professores sobre suas práticas e favorecendo mudanças significativas.

A fase final da pesquisa compreendeu a etapa de avaliação, na qual foi possível analisar os resultados decorrentes da alteração metodológica e da inserção do uso de jogos como estratégia pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, tanto nos grupos focais controle quanto nos de intervenção. Nesse contexto, identificaram-se não apenas as repercussões imediatas, mas também as potenciais consequências a longo prazo, assegurando uma compreensão abrangente dos

efeitos e impactos do uso de jogos como estratégia metodológica na construção de práticas inclusivas no ensino de história.

A pesquisa em questão investigou as contribuições do uso de jogos como estratégia metodológica para as práticas inclusivas no ensino de história, tendo como objetivo principal analisar os benefícios e as potencialidades dessa abordagem no contexto educacional, com foco na eliminação das barreiras à aprendizagem e à participação de alunos com deficiência. Dessa forma, a pesquisa caracterizou-se como aplicada, conforme Gil (2008), que define esse tipo de estudo como voltado para a "aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos" (Gil, 2008, p. 27), priorizando a compreensão da realidade estudada em detrimento do desenvolvimento de teorias.

No que se refere aos objetivos, a pesquisa enquadrou-se na categoria exploratória, conforme a classificação de Gil (2008). Essa classificação aplica-se quando se busca proporcionar uma visão geral e preliminar sobre um fenômeno ainda pouco investigado, o que torna a formulação de hipóteses um desafio. Gil (2008) destaca que as pesquisas exploratórias são fundamentais para se obter uma compreensão inicial e abrangente de um campo de estudo que ainda carece de investigações mais aprofundadas.

Essa pesquisa também pode ser considerada de natureza exploratória, devido à escassez de estudos que articulem, de forma integrada, os temas da educação, inclusão e o uso de jogos como estratégia pedagógica. Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivo proporcionar uma visão ampla sobre o fenômeno e gerar novos conhecimentos a partir do estudo. Como ressalta Gil (2002), as pesquisas exploratórias buscam "proporcionar maior familiaridade com o problema" e, frequentemente, envolvem atividades como levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema e análise de exemplos que contribuem para a compreensão do fenômeno.

Portanto, a principal finalidade das pesquisas exploratórias é promover familiaridade com o problema, favorecendo o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Essas estratégias são essenciais para lançar luz sobre questões pouco abordadas, permitindo uma visão mais completa e esclarecedora do

fenômeno em questão, além de possibilitar o surgimento de novas perspectivas e soluções para o problema estudado.

3.2. Campo de pesquisa:

A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental I e II localizada no município de Bagé – RS, cidade que faz fronteira com o Uruguai. A instituição, denominada Escola Municipal de Ensino Fundamental Fundação Bidart, é um espaço educacional que, ao longo de sua trajetória, passou por diversas transformações⁹.

A origem da escola remonta à criação da Fundação Bidart, instituída para preservar a memória e a obra assistencial do casal Martin e Manoela Bidart. Por meio de testamento, o casal manifestou o desejo de que seu patrimônio fosse destinado à criação de uma casa de acolhimento para meninas órfãs e em situação de vulnerabilidade social. Em 29 de novembro de 1936, o herdeiro do casal, Pedro Obino, formalizou a criação da Fundação Orfanato Bidart, com a aprovação do projeto em reunião realizada na sede da Associação Comercial. A construção do prédio teve início em 1937 (Menezes, 2016).

Na década de 1960, a fundação ampliou sua atuação, deixando de atender exclusivamente como orfanato e passando a oferecer serviços educacionais, tornando-se a Fundação Bidart – Educação e Assistência. Com essa mudança, a instituição construiu um novo pavimento, destinando o segundo andar ao orfanato e o térreo à escola. Essa evolução institucional possibilitou a ampliação do impacto social da fundação, que passou a atuar diretamente na formação educacional de crianças e adolescentes (Menezes, 2016).

Em 2002, devido à impossibilidade de manutenção das atividades pela fundação, foi criada a Escola Municipal de Ensino Fundamental Fundação Bidart, incorporada à rede pública municipal de ensino. A Fundação Bidart foi oficialmente extinta em 2015, mas a escola manteve o nome original, preservando os princípios e valores que nortearam sua criação e atuação ao longo das décadas. Assim,

⁹ Todas essas informações sobre a história da escola podem ser encontradas no documentário "Bidart 80 anos", produzido por Menezes e publicado no YouTube em 2016.

consolidou-se como um importante espaço de educação e assistência social no município de Bagé (Menezes, 2016).

Em 2018, a escola foi designada, pela mantenedora: SMED, como escola polo para surdos na região, com a pretensão de, futuramente, tornar-se bilíngue. No entanto, a concretização dessa proposta demandaria que todos os profissionais estivessem habilitados em duas línguas, o que ainda não ocorreu integralmente. Ainda assim, a instituição tornou-se a primeira escola referência na região da Campanha, contando com profissionais especializados e intérpretes de LIBRAS, promovendo uma inclusão sistêmica e abrangente.

Cabe ressaltar que, embora seja referência no atendimento a alunos surdos, a escola adota uma educação na perspectiva inclusiva, atendendo alunos com diferentes necessidades educacionais especiais. A escolha deste espaço como campo de pesquisa justifica-se não apenas pelo fato de ser o local de atuação do pesquisador, mas, sobretudo, pelo interesse na melhoria das práticas pedagógicas e no aprimoramento do ensino para alunos com e sem deficiência.

Atualmente, no ano de 2024, a escola conta com um total de 324 alunos, distribuídos entre os anos iniciais e finais, nos turnos da manhã e da tarde. Dentre esses, 43 alunos são atendidos pelo AEE, estando distribuídos em todas as turmas, desde o Pré 1 até o 9º ano. Sua localização central permite o atendimento de alunos provenientes de diversas regiões, tanto da zona urbana quanto da zona rural. Para a realização da pesquisa, foi solicitada e concedida autorização da equipe gestora, sob a responsabilidade da gestora da instituição, conforme modelo apresentado no Apêndice A.

3.3. Sujeitos de pesquisa:

Esta seção apresenta os sujeitos da pesquisa, organizados em dois grupos principais: professores da rede municipal e alunos da escola selecionada como campo de investigação. A participação dos professores teve como objetivo mapear as barreiras pedagógicas no ensino de história sob a perspectiva inclusiva, bem como investigar suas percepções sobre o uso de jogos como estratégia pedagógica e a inclusão de alunos com deficiência. Já os alunos foram incluídos na pesquisa para

analisar as contribuições do uso de jogos como estratégia pedagógica na eliminação das barreiras à aprendizagem e à participação de todos os alunos, com ou sem deficiência, no ensino de história.

3.3.1. Professores da rede municipal de Bagé:

Para mapear as barreiras pedagógicas no ensino de história sob a perspectiva inclusiva, investigaram-se as percepções dos professores sobre uso de jogos e inclusão de alunos com deficiência. Dados da SMED indicam um total de 40 professores responsáveis pela disciplina, alguns também lecionando geografia. Nem todos possuem licenciatura específica em história, mas foram incluídos no escopo da pesquisa por lecionarem a disciplina.

A coleta de dados ocorreu via questionário estruturado com perguntas fechadas, descrito no Apêndice C, focado na identificação de barreiras pedagógicas e na avaliação das contribuições dos jogos para a inclusão. O questionário foi aplicado *online*, via *Google Forms*, com *link* enviado por *WhatsApp*. Dos 40 professores, 14 responderam (35% da amostra). A aplicação do questionário exigiu autorização prévia da coordenação da SMED e a entrega de uma carta de apresentação (Apêndice E). A coordenação revisou previamente o conteúdo das questões, o que prolongou o processo de aprovação. Tal exigência reflete a preocupação com a conformidade pedagógica, mas também sugere rigidez administrativa para pesquisas no ambiente escolar.

O questionário foi estruturado em cinco eixos. O primeiro abordou o perfil dos professores, incluindo tempo de serviço e formação acadêmica. O segundo tratou das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, com foco nas práticas docentes. O terceiro analisou o uso de jogos no ensino de história. O quarto eixo investigou as percepções sobre alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a necessidade de adaptações para a aprendizagem. O quinto explorou dificuldades no ensino de história e as contribuições dos jogos, incluindo uma questão aberta para relatos sobre benefícios observados em sala de aula.

3.3.2. Turmas: controle e intervenção:

Para a realização da pesquisa, foram selecionadas duas turmas do 9º ano da EMEF Fundação Bidart¹⁰, uma em cada turno escolar, dentro da disciplina de história. A escolha dessas turmas foi justificada pelos seguintes critérios:

a) Diversidade dos perfis dos alunos e necessidade de estratégias pedagógicas inclusivas:

Ambas as turmas do 9º ano da EMEF Fundação Bidart, selecionadas para a pesquisa, compartilham características similares que justificam sua escolha, como a diversidade de perfis dos alunos e a presença de necessidades educacionais específicas que demandam práticas pedagógicas inclusivas. A pesquisa buscou explorar como o uso de jogos como estratégia pedagógica pode contribuir para superar essas barreiras, promovendo um ambiente mais acessível e dinâmico.

Embora as turmas compartilhem algumas características comuns, cada uma apresenta um perfil único, com necessidades distintas. A turma controle, por exemplo, inclui dois alunos com TEA, um dos quais também possui múltiplos diagnósticos (TDAH, dislexia, discalculia e TEA), exigindo um suporte mais intensivo e individualizado. A outra aluna com TEA desenvolveu uma sensibilidade auditiva extrema durante o período de férias no meio do ano, utilizando abafadores frequentemente após o mês de julho, o que impôs desafios adicionais no oferecimento de comunicação e suporte para socialização. Além disso, há uma aluna surda que se comunica exclusivamente em LIBRAS, o que demanda adaptações para sua plena participação, bem como de socialização, pois os demais colegas não aprenderam LIBRAS.

A turma intervenção, por sua vez, apresenta maior heterogeneidade. Nela, há uma aluna com surdez associada à hidrocefalia, que necessita de adaptações tanto sensoriais quanto cognitivas. Essa aluna utiliza a LIBRAS exclusivamente na escola, pois em casa se comunica por mímica com seus familiares e não aprendeu LIBRAS como primeira língua (L1). A falta de contato com LIBRAS em outros espaços, somada às necessidades decorrentes da hidrocefalia, exige intervenções

¹⁰ O modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado nesta pesquisa encontra-se no Apêndice B.

pedagógicas mais intensas para garantir sua plena participação. A turma também inclui um aluno com transtorno obsessivo-compulsivo (TOC) e três com diagnóstico de TEA, sendo um deles não verbal.

Além disso, há uma aluna com baixa visão (BV), que necessita de materiais de leitura adaptados, ampliados e, preferencialmente, sonoros. Ela possui uma memória excelente e é extremamente participativa em todas as atividades. Alguns alunos estão em processo de avaliação neurológica, enquanto outros não conseguem frequentar a escola devido à necessidade de intervenções pedagógicas específicas, o que reforça a importância de garantir o direito à educação de todos.

Dessa forma, a seleção dessas turmas reflete a intenção de realizar uma análise abrangente das práticas pedagógicas inclusivas no ensino de história, levando em conta tanto suas semelhanças quanto as especificidades de cada grupo. Além disso, a escolha foi motivada pela relevância dessas turmas no contexto da pesquisa, uma vez que concentram o maior número de alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais atendidos pelo AEE na escola.

b) Relevância do 9º ano para a construção de uma base teórica e cidadã:

Foram selecionadas devido à sua importância na construção de uma base teórica fundamental para o desenvolvimento de uma consciência crítica nos alunos, conforme os objetivos estabelecidos pela BNCC (BRASIL, 2018). Essa faixa etária é particularmente relevante para que os alunos se engajem ativamente em discussões sobre temas como autoritarismo, direitos humanos e democracia, essenciais para a reflexão sobre o contexto histórico e político atual. A abordagem dessas questões no 9º ano proporciona uma oportunidade única de formar cidadãos críticos e conscientes.

c) Adequação ao conteúdo histórico abordado no jogo:

A escolha do período histórico trabalhado no jogo — a República Populista e a Ditadura Civil-Militar no Brasil — é fundamentada em critérios pedagógicos e éticos. Além disso, abordar essa temática em 2024 possui um significado ainda mais relevante, pois marca os 60 anos desde o golpe de 1964. Esse marco histórico permite conectar a análise do passado às questões contemporâneas, incentivando os

alunos a relacionarem os acontecimentos históricos com os desafios atuais da democracia e dos direitos humanos (Carvalho, 2021; Peres, 2014).

Assim, o ensino desse período torna-se uma ferramenta essencial para o desenvolvimento de uma consciência crítica e cidadã, estimulando os alunos a compreenderem a história como um campo de disputas e ações humanas. Os dados coletados no questionário aplicado aos professores (abordados no capítulo de análise de dados) evidenciaram uma afinidade e maior facilidade na abordagem da história do Brasil, o que foi determinante para a escolha desse recorte histórico como eixo central do jogo. Nesse contexto, a proposta pedagógica combina relevância histórica, reflexão crítica e engajamento, proporcionando aos alunos uma experiência de aprendizado dinâmica e significativa, fundamentada na TAS de Ausubel (2003).

3.4. Diário de observação:

O diário de observação é um instrumento amplamente utilizado em pesquisas qualitativas, especialmente em abordagens como a pesquisa-ação, por permitir o registro sistemático de eventos, interações e percepções do pesquisador sobre o fenômeno estudado (Aguar, 2011). Segundo Bogdan e Biklen (1994), esse recurso possibilita documentar tanto os aspectos objetivos da realidade observada quanto as interpretações e reflexões do pesquisador.

A escolha do diário de observação nesta pesquisa justifica-se pela natureza investigativa e reflexiva da metodologia adotada. A pesquisa-ação, que pressupõe a participação ativa do pesquisador no campo, requer um instrumento capaz de registrar as experiências vivenciadas, as dificuldades encontradas e as estratégias utilizadas na implementação do uso de jogos como estratégia pedagógica como prática inclusiva no ensino de história. Além disso, o diário permite o acompanhamento das mudanças ao longo do tempo, contribuindo para a construção de uma narrativa coerente e detalhada da pesquisa e facilitando a identificação de padrões (Aguar, 2011; Bogdan e Biklen, 1994).

O processo de registro no diário foi contínuo e sistemático, com o objetivo de garantir uma coleta de dados mais detalhada. As anotações ocorreram imediatamente após as observações, de modo a capturar reflexões imediatas e impressões sobre o

que estava sendo observado. Para assegurar clareza e objetividade, estabeleceu-se um critério de registro que envolveu a descrição precisa dos eventos, acompanhada das observações subjetivas do pesquisador, como sentimentos e dificuldades percebidas. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), esse tipo de coleta de dados, que integra os aspectos descritivos e interpretativos, possibilita uma visão mais ampla do objeto de pesquisa.

Foram observadas, em particular, as reações dos alunos com deficiência, as barreiras encontradas e sua interação com os elementos da sequência didática. Também foram registradas as estratégias pedagógicas utilizadas e as adaptações feitas para garantir a inclusão e participação de todos os alunos. Como apontado por Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa se beneficia da capacidade do diário de capturar tanto os comportamentos e atividades quanto as motivações e engajamento dos alunos.

O diário de observação foi fundamental para compreender as contribuições do uso de jogos como estratégia pedagógica para a inclusão no ensino de história. Segundo os autores, esse instrumento permite uma análise profunda dos processos investigados (Aguiar, 2011; Bogdan e Biklen, 1994). O uso do diário de observação permitiu avaliar como os elementos do jogo ajudaram a eliminar barreiras à aprendizagem e à participação dos alunos com deficiência.

3.5. Livro-jogo (RPG)

Para a primeira etapa da pesquisa, utilizou-se um livro no formato de RPG (*Role-Playing Game* ou jogo de interpretação de papéis) educativo como ferramenta baseada em jogos para abordar o período histórico do Brasil entre 1945 e 1985, abrangendo a República Populista e a Ditadura Civil-Militar. A escolha do RPG como recurso pedagógico se justifica por seu potencial de mediação da aprendizagem, uma vez que possibilita a construção e a socialização do conhecimento por meio da leitura e da produção escrita, conforme Nunes (2004). Além disso, segundo Carneiro (2021), o RPG é uma ferramenta pedagógica eficaz, pois contribui para a socialização de conteúdos e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a formação de cidadãos críticos e ativos.

Uma das vantagens do uso do RPG na educação está no incentivo à pesquisa histórica para a criação dos personagens, levando os alunos a explorarem diferentes fontes e aprofundarem seu conhecimento sobre os períodos estudados, segundo Carneiro (2021). Esse processo é reforçado pelo caráter imersivo do jogo, que alia imaginação, interpretação e socialização, estimulando os participantes a estudar enquanto desenvolvem habilidades cognitivas e sociais. De acordo com Carneiro, “[...] o RPG se torna uma importante ferramenta por aliar imaginação, interpretação, socialização e aventura, pois, nas diferentes etapas que configuram uma aventura de RPG, os alunos são estimulados a estudar ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades cognitivas e sociais” (Carneiro, 2021, p. 218).

Além disso, um dos diferenciais do RPG em relação a outros jogos é a ausência de competição direta entre os jogadores, já que não há um vencedor fixo. Esse aspecto favorece a cooperação e o trabalho em equipe, tornando-o uma estratégia didática inclusiva e acessível a diferentes perfis de alunos, como mencionado por Carneiro (2021).

A estrutura do livro RPG está organizada em quatro volumes impressos, cada um representando um recorte histórico específico. O livro-jogo foi planejado para ser explorado ao longo de seis encontros, totalizando seis horas/aula. A abordagem adotada favorece a interação e a participação ativa dos alunos, permitindo que assumam papéis e tomem decisões ao longo da narrativa.¹¹

Segundo Nunes, “[...] o jogador não é um mero espectador, mas ele é um ator, representa um papel, cria uma personagem; como um roteirista, escolhe caminhos e toma decisões nem sempre previstas pelo Mestre, contribuindo na recriação da aventura” (Nunes, 2004). Dessa forma, o jogo promove um aprendizado dinâmico e inclusivo, incentivando não apenas a pesquisa e a leitura, mas também o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Além disso, como destaca Nunes, “[...] o RPG é uma ferramenta para a criação de simulações práticas, vivenciais, incentivando a criatividade, a participação, a pesquisa e a integração das pessoas” (Nunes, 2004), o que reforça sua adequação ao contexto da pesquisa.

¹¹ Para conferir os livros-jogos acesse o link:
<https://drive.google.com/drive/folders/17SXhuAzYAP788eGqDwfl0tYhKc8dlfoX?usp=sharing>.

Jogos desplugados, também conhecidos como atividades desplugadas, referem-se a estratégias de aprendizagem que não utilizam dispositivos eletrônicos, utilizando materiais físicos como papel, cartas ou jogos de tabuleiro. Essa abordagem permite explorar conceitos de forma lúdica e prática. Nesse contexto, a escolha de um formato físico e desplugado para o RPG educativo foi estratégica, pois visava garantir o acesso a todos os alunos, independentemente de recursos tecnológicos. Além disso, muitas salas de aula não dispunham de acesso integral à internet, e nem todos os alunos possuíam dispositivos móveis ou conexão de qualidade. Além disso, o laboratório de informática disponível não se encontrava plenamente operacional, o que inviabilizava o uso de recursos exclusivamente digitais. Diante dessas limitações, optou-se por uma proposta de jogos baseada em atividades desplugadas, assegurando que todos os alunos pudessem participar plenamente das atividades, sem barreiras tecnológicas, reforçando o compromisso com a acessibilidade e a inclusão.

Nesse sentido, "os jogos de interpretação possibilitam interação maior entre os alunos, uma relação diferenciada entre alunos e professor, motivação maior para a pesquisa, enfim, permite um ensino que, para ser desenvolvido, precisa da participação ativa do aluno" (Cano, 2012, p. 135). Tal característica evidencia o potencial do RPG educativo para fomentar o engajamento dos alunos, incentivando sua participação ativa no processo de aprendizagem, o que é essencial para alcançar os objetivos propostos.

O livro-jogo transportou os alunos para o passado, atribuindo-lhes o papel de figuras ou personagens fictícios criados por eles. Por meio desses personagens, os jogadores exploraram eventos históricos significativos, analisando-os sob múltiplos pontos de vista e compreendendo que a história é construída não apenas pelos grandes heróis, mas por todos os agentes históricos. Cada personagem possuía características únicas, guiando os jogadores por missões e desafios que refletiam dilemas e escolhas da vida real. Conforme pode ser observado na Figura 3:

Figura 3: Ficha individual dos personagens

Ficha do Personagem:  Nome (personagem): _____ Idade: _____ Ocupação: () estudante universitário () professor () operário () agricultor () jornalista () sindicalista () outra profissão _____. Classe Social: () Classe alta () Classe média () Classe baixa Pontos Acumulados: Família: (inicialmente 5 pontos) • Pontos atuais: _____ Influência Política: (inicialmente 5 pontos) • Pontos atuais: _____ Coragem: • Pontos atuais: _____	Preencha as escolhas de seu personagem: • Capítulo 1 (1945): () Apoiar a UDN (conservador) () Apoiar o PSD (centro) () Apoiar o PTB (trabalhista/popular) • Capítulo 2 (1956-1961): () Política desenvolvimentista de JK () Participar das obras de Brasília () Se opor as obras • Capítulo 3 (1961-1964): () Apoiar às reformas de base de Jango () Resistir às reformas de base de Jango • Capítulo 4 (1964): () Resistir ao golpe militar () Se exilar-se () Permanecer em silêncio
Motivação Pessoal: Marque as motivações que melhor descrevem o seu personagem: ☐ Justiça e igualdade social ☐ Defesa da democracia e dos direitos civis ☐ Medo de repressão e busca por segurança ☐ Ambição pessoal e desejo de poder ☐ Lealdade a familiares ou amigos envolvidos na política ☐ Compromisso com o progresso e modernização do Brasil ☐ Desejo de estabilidade econômica e segurança financeira ☐ Espírito de aventura e desejo de estar onde as coisas acontecem ☐ Respeito à ordem e ao conservadorismo ☐ Altruísmo e desejo de ajudar o próximo ☐ Revolta contra a injustiça e repressão ☐ Busca de conhecimento e entendimento político ☐ Ceticismo quanto ao governo e às promessas políticas ☐ Neutralidade e preferência por não se envolver ☐ Solidariedade com os trabalhadores e os mais vulneráveis Outros: _____	Habilidades e Conhecimentos: Marque as habilidades e conhecimentos que seu personagem desenvolveu ao longo do jogo: ☐ Comunicação e oratória ☐ Liderança e organização de grupos ☐ Disfarce e movimentação discreta ☐ Estratégia e planejamento ☐ Conhecimento político e histórico ☐ Redação e escrita jornalística ☐ Negociação e diplomacia ☐ Defesa pessoal ☐ Habilidades manuais (construção, reparos, etc.) ☐ Relacionamento e trabalho em equipe ☐ Conhecimentos sobre leis e direitos civis ☐ Conscientização popular e educação política ☐ Capacidade de análise crítica ☐ Resistência física e psicológica ☐ Conhecimento de redes de resistência e comunicação segura ☐ Observação e análise de informações Outros: _____

Fonte autor (2025)

As fichas dos personagens foram elaboradas e constantemente ajustadas ao longo do desenvolvimento do livro-jogo, influenciando diretamente as decisões tomadas pelos alunos durante a narrativa. No início da atividade, cada aluno escolhia o nome e a idade de seu personagem, já ciente de que ele percorreria aproximadamente 40 anos da história brasileira, abrangendo o período de 1945 a 1985. Além disso, a classe social do personagem deveria estar alinhada às escolhas feitas ao longo dos capítulos, incentivando uma reflexão contínua sobre as dinâmicas sociais e políticas do período histórico explorado no RPG.

A evolução dos personagens e o desenrolar da narrativa foram determinados tanto pelas decisões tomadas pelos alunos quanto pela sorte, representada pelo lançamento de um dado de seis faces. Os pontos acumulados resultaram dessas escolhas ao final de cada capítulo e do fator aleatório do jogo. Esse sistema possibilitou a criação de um mecanismo de ranqueamento discutido coletivamente pelos alunos. Durante os debates, os alunos identificaram que o critério mais relevante deveria ser a influência política, seguida da coragem, enquanto as motivações pessoais, habilidades e conhecimentos eram adquiridos, definidos e/ou trocados ao longo dos quatro livros-jogos.

Essa dinâmica interativa e participativa reforça o potencial do RPG como ferramenta pedagógica, uma vez que, segundo Carneiro, “[...] o RPG pode trazer à escola, mais do que a interatividade, uma efetiva participação dos discentes no ensino, posto que os alunos assumem dentro desta perspectiva o papel de construtores do conhecimento em parceria com os professores.” (Carneiro, 2021, p. 218). Assim, ao tomarem decisões e assumirem protagonismo na construção do conhecimento, os alunos foram incentivados a refletir sobre os dilemas históricos, a interpretar diferentes perspectivas e a colaborar ativamente na construção narrativa, desenvolvendo autonomia e engajamento no processo de aprendizagem.

O principal objetivo dos livros-jogo foi oferecer uma compreensão ampla e contextualizada dos eventos históricos, ao mesmo tempo que estimulava o pensamento crítico, a resolução de problemas e o trabalho em equipe. Durante as missões, os jogadores foram incentivados a propor ideias inovadoras, tomar decisões estratégicas e colaborar para superar desafios históricos significativos. Essa abordagem não apenas facilitou a assimilação do conhecimento histórico, mas

também promoveu o desenvolvimento de habilidades essenciais, como cooperação, comunicação eficaz e pensamento analítico, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e inclusivo.

Além de proporcionar uma experiência engajadora, a ferramenta adotada incentivou os alunos a explorarem a complexidade dos eventos históricos, considerando não apenas os fatos em si, mas também suas implicações e os desafios enfrentados pelos diferentes agentes históricos. O objetivo não foi apenas a aquisição de conhecimento factual, mas a construção de uma análise crítica, permitindo que os alunos refletissem sobre as causas e consequências desses episódios e seus desdobramentos ao longo do tempo.

Os quatro livros-jogos foram trabalhados por meio de uma abordagem colaborativa, com atividades de leitura, interpretação e debate, permitindo que os alunos se aprofundassem nas complexidades do ‘fim da Era Vargas’, no ‘crescimento econômico e nas contradições do governo Juscelino Kubitschek’, bem como nos ‘desafios políticos enfrentados por João Goulart’, incluindo ‘a crise política e as reformas de base’. Por fim, os alunos exploraram de forma interativa os eventos do ‘golpe militar de 1964, os anos de repressão e os processos de abertura política e redemocratização’. A proposta buscou proporcionar uma experiência imersiva e dinâmica, estimulando os alunos a interagirem com os fatos históricos e a refletirem criticamente sobre suas implicações.

3.6. Jogos em estação

Após a conclusão dos quatro livros-jogos RPG, uma nova dinâmica foi proposta e aplicada, diferenciando-se das atividades anteriores. Em vez de priorizar a leitura e a interpretação, os alunos participaram de quatro jogos em estação, estruturados de forma dinâmica e interativa¹². As atividades ocorreram simultaneamente, com os grupos rotacionando entre as estações ao longo de duas horas/aula.

¹² Para conferir os jogos em estação acesse o link:
<https://drive.google.com/drive/folders/1SSS3s2bRX5C30bLaklmdm2pbC97aX3k3?usp=sharing>.

Essa abordagem possibilitou a exploração de diferentes aspectos da Ditadura Civil-Militar de maneira colaborativa e imersiva, proporcionando uma experiência diversificada e engajadora.

O primeiro jogo em estação, "Códigos Secretos" (Figura 4a), desafiou os alunos a desvendar mensagens codificadas, simulando as estratégias de resistência e comunicação clandestinas utilizadas durante o regime autoritário. O segundo, "Classificação: Resistência ou Apoio" (Figura 4b), propôs a catalogação de imagens históricas relacionadas ao período da ditadura, dividindo-as entre resistência e apoio ao regime. Essas duas estações estimularam a análise crítica, permitindo aos alunos compreender as diferentes posturas políticas da época e refletir sobre os contextos de censura, repressão e apoio ao regime.

Figura 4: Primeira e segunda estação



(a)



(b)

Em ambas as estações, primeira e segunda, o aluno foi constantemente desafiado a elaborar estratégias de resistência, seja por meio da criação e decodificação de códigos ou pelo reconhecimento de sinais que indicavam possíveis aliados ou opositores. É importante destacar que esse contexto histórico foi marcado por disputas ideológicas e conflitos armados (Carvalho, 2021; Peres, 2014). Nesse sentido, a (re)construção do saber pelos alunos torna-se essencial, pois favorece a aprendizagem significativa ao conectar novos conhecimentos aos conceitos já existentes dos alunos, conforme Ausubel (2003) em sua TAS.

O terceiro jogo em estação, "Jornal Censurado" (Figura 5a), convidou os alunos a analisar um jornal fictício censurado, identificando e preenchendo lacunas nas notícias para compreender as implicações da censura e suas consequências na circulação de informações. Por fim, o "Quebra cabeça: AI-5" (Figura 5b) consistiu na montagem de um quebra-cabeça com imagens e informações relacionadas ao regime militar, permitindo o reconhecimento de personagens, eventos e contextos marcantes relacionados ao Ato Institucional nº 5 (AI-5).

Figura 5: Terceira e quarta estação



(a)



(b)

Fonte autor (2025)

O período da ditadura civil-militar no Brasil, que se estendeu de 1964 a 1985, foi marcado pela intensa repressão a atos contrários ao regime (Carvalho, 2021). Segundo os estudos analisados por Carvalho (2021),

“[...] vários professores justificaram a seleção de materiais com foco na violação dos direitos humanos praticada pelos agentes da ditadura, principalmente a tortura, como estratégia para produzir um rechaço à sua permanência no presente” (Carvalho, 2021, p. 20).

A presente dissertação adotou essa abordagem em sua sequência didática, selecionando materiais que possibilitaram a imersão dos alunos nas experiências do período ditatorial. Nesse contexto, o AI-5, representado na quarta estação, e o jornal

censurado, na terceira estação, proporcionaram uma vivência mais concreta das práticas de resistência e repressão características daquele momento histórico. Além disso, a estratégia de rotação por estações favoreceu uma experiência diversificada e dinâmica, promovendo o engajamento e a colaboração entre os participantes, ao mesmo tempo em que estimulou uma reflexão interativa e significativa sobre o período histórico.

Concluindo, os jogos em estação não apenas complementaram a narrativa proposta nos livros-jogos RPG, mas também ofereceram uma experiência dinâmica e participativa que conecta os alunos aos contextos históricos de forma interativa. Por meio dessas atividades, os alunos tiveram a oportunidade de explorar os temas de maneira prática e envolvente, consolidando o aprendizado histórico enquanto desenvolveram habilidades como análise crítica, trabalho em equipe e resolução de problemas. Ambos os recursos (livros-jogos e jogos em estação) e suas contribuições serão analisados no capítulo seguinte, intitulado: "Análise e discussão dos resultados", com base nos registros do diário de observação.

Vale ressaltar que, conforme afirma Carneiro (2021), uma das vantagens do uso de jogos na educação é que não há vencedores nas atividades, uma vez que o objetivo não é competir, mas refletir e aprender de forma colaborativa. O autor destaca que, ao utilizar jogos no ensino de história, os alunos têm a oportunidade de pesquisar e refletir sobre o mundo que os cerca, desenvolvendo uma compreensão mais profunda e coletiva dos temas abordados (Carneiro, 2021, p. 218-219).

3.7. Jogos e inclusão

O jogo temático de história combinou a metodologia ativa de ensino com elementos da aprendizagem baseada em jogos para proporcionar uma experiência educacional dinâmica, acessível e imersiva. A metodologia ativa foi aplicada por meio da participação direta dos alunos em discussões, tomadas de decisão e resolução de problemas, estimulando o protagonismo e a reflexão crítica (Dewey, 1976). O uso de jogos como estratégia pedagógica esteve presente em diversos aspectos da atividade, como níveis de dificuldade adaptados, recompensas por desempenho e a evolução dos personagens históricos ao longo das tarefas. Esses elementos contribuíram para o engajamento dos alunos, ao criar uma experiência de

aprendizagem interativa e desafiadora, promovendo interesse contínuo pelo conteúdo, como defendido por Alves (2015), Boller e Kapp (2018), Burke (2015) e McGonigal (2012), que destacam a importância da motivação e da imersão como fatores chave na efetividade do uso de jogos na educação.

Além disso, o jogo foi planejado com um forte compromisso com a inclusão e a acessibilidade, buscando eliminar barreiras à participação e ao aprendizado. Os textos e imagens do material foram projetados em alto contraste para facilitar a leitura, especialmente para alunos com baixa visão. Os jogos em estação possuem *QR codes*¹³ que direcionavam para vídeos complementares, todos com janela de LIBRAS e legendas, garantindo acesso ao conteúdo para alunos surdos ou com outras barreiras comunicacionais. Essas estratégias inclusivas reforçaram o potencial do jogo em criar um ambiente de aprendizagem colaborativo e equitativo, no qual todos os participantes se sintam valorizados e capazes de contribuir plenamente.

Esse conjunto de práticas, alinhado aos princípios da aprendizagem baseada em jogos e da inclusão, teve como objetivo tornar a construção do conhecimento histórico mais atrativa, eficaz e acessível para todos os alunos. O impacto dessas ações será avaliado posteriormente por meio de questionários aplicados aos alunos e cuidadores, permitindo compreender como essas abordagens contribuíram para um ensino mais inclusivo e significativo.

¹³ Sigla para *Quick Response Code*, ou código de resposta rápida. É uma imagem que através do celular se consegue acessar um link ou conteúdo pré estabelecido via internet.

3.8. Características construtivas do jogo

O jogo foi composto por missões históricas, fichas de personagens personalizadas, desafios interativos e uma série de enigmas a serem resolvidos. Essas estratégias foram planejadas para transformar os alunos em protagonistas e participantes ativos da história, eliminando barreiras pedagógicas, promovendo maior engajamento e estimulando a participação ativa dos alunos, valorizando tanto as contribuições individuais quanto as coletivas.

A criação dessa sequência didática se alinha ao entendimento de que o papel do professor deve ir além da simples transmissão de conteúdo. Como destaca Antunes (2012):

[...] o papel do novo professor é o de usar a perspectiva de como se dá a aprendizagem, para que, usando a ferramenta dos conteúdos postos pelo ambiente e pelo meio social, estimule as diferentes inteligências de seus alunos e os leve a se tornarem aptos a resolver problemas ou, quem sabe, criar “produtos” válidos para seu tempo e sua cultura” (Antunes, 2012, p. 97-98).

Assim, a proposta busca explorar as múltiplas formas de inteligência de cada aluno, estimulando suas capacidades e promovendo soluções criativas para problemas históricos. Essa abordagem também está em consonância com a perspectiva construtivista, que desafia a ideia de que o aprendizado se dá apenas por meio da acumulação de informações. Como Antunes (2012) afirma:

[...] diferentemente de uma posição inatista, que acreditava que se aprendia quando se acumulavam informações, mais ou menos como se o cérebro fosse um balde vazio a ser enchido pelas explicações do professor, a perspectiva construtivista sugere que o sujeito é sempre o centro da produção da aprendizagem, que ele a constrói por meio de múltiplas interações. (Antunes, 2012, p. 100)

Assim, o uso de jogos como estratégia pedagógica se configura como uma ferramenta poderosa, permitindo que os alunos não apenas adquiram conhecimento histórico, mas também construam significados e desenvolvam habilidades essenciais

para sua participação ativa na sociedade, como destacado por Ausubel (2003) em sua TAS.

A construção do jogo ocorreu em diferentes etapas. Para definir o “tema” e o recorte temporal, foram analisados os questionários aplicados aos professores da rede municipal de ensino de Bagé-RS. O objetivo foi identificar as barreiras relatadas por esses professores e, a partir dessas informações, desenvolver um jogo que contribuísse para suprir essas lacunas e colaborar para a eliminação das barreiras no ensino e na aprendizagem.

A maioria dos professores indicou dificuldades significativas na adaptação e adequação de materiais para alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem. Essas respostas, analisadas no capítulo de resultados obtidos, evidenciam a necessidade de estratégias pedagógicas mais inclusivas. Conforme Alves (2015), o uso de jogos como estratégia pedagógica pode ser uma ferramenta eficaz para engajar os alunos e tornar o aprendizado mais acessível, pois permite a criação de experiências motivadoras e adaptáveis às necessidades específicas dos alunos. Além disso, Burke (2015) destaca que essa abordagem tem potencial para transformar processos educacionais ao incentivar a participação ativa dos alunos e promover maior envolvimento com o conteúdo.

Dessa forma, a adaptação do conteúdo da disciplina de história por meio do uso de jogos como estratégia pedagógica buscou proporcionar acessibilidade, engajamento e participação de todos os alunos. De acordo com Dewey (1976) e Ausubel (2003), a aprendizagem torna-se mais significativa quando os alunos conseguem estabelecer relações entre o novo conhecimento e suas experiências prévias, o que reforça a importância de metodologias que favoreçam a interação ativa com o conteúdo. Além disso, a perspectiva inclusiva abordada por Sassaki (1999) destaca que a eliminação de barreiras educacionais deve considerar não apenas os aspectos físicos e tecnológicos, mas também as barreiras, o que evidencia a necessidade de práticas pedagógicas mais flexíveis e acessíveis.

Embora a prioridade sejam os alunos público-alvo do AEE, o planejamento flexível do jogo possibilita sua aplicação a toda a turma, promovendo uma abordagem inclusiva para o ensino de história. Assim, o uso de jogos como estratégia pedagógica,

quando articulado a práticas pedagógicas estruturadas, não apenas contribui para a superação das dificuldades relatadas pelos professores, mas também amplia as possibilidades de participação e aprendizagem de todos os alunos.

A etapa seguinte consistiu na seleção do conteúdo a ser transformado em uma sequência didática baseada em jogos. A análise dos questionários aplicados aos professores revelou que a maioria relatou maior facilidade em trabalhar os conteúdos relacionados à história do Brasil. Considerando que uma das principais dificuldades apontadas pelos docentes foi a adaptação de materiais para alunos público-alvo do AEE, a escolha do conteúdo não deveria representar um desafio adicional. Segundo Alves (2015), a utilização de jogos, quando aliada a conteúdos já familiares ao professor, pode potencializar o engajamento e a aprendizagem, tornando o processo mais acessível e significativo para todos os alunos. Dessa forma, a opção por uma sequência didática baseada em um tema que os professores demonstraram maior facilidade para abordar visou reduzir obstáculos, evitando a sobrecarga de adaptação e possibilitando maior foco na implementação de práticas inclusivas.

Os passos seguintes envolveram o planejamento da produção do jogo e sua posterior aplicação em sala de aula com as turmas controle e intervenção. O tempo disponível permitiu a implementação inicial na turma controle, possibilitando a análise de aspectos favoráveis e desfavoráveis do protótipo baseado em jogos. Essa etapa seguiu a perspectiva de Burke (2015), que destaca a importância da avaliação interativa em processos de utilização de jogos como estratégia pedagógica, garantindo ajustes que otimizem o engajamento e a eficácia da proposta.

A sequência didática foi estruturada em quatro encontros, totalizando oito horas/aula, sendo que cada encontro correspondeu a duas horas/aula. Além disso, o planejamento incluiu um encontro final destinado ao *feedback* da atividade, permitindo a observação detalhada de sua aplicabilidade e impacto na aprendizagem. Essa abordagem dialoga com Dewey (1976), que ressalta a importância da reflexão no processo educativo, bem como com Alves (2015), ao enfatizar que deve ser continuamente ajustada para atender às necessidades dos alunos e garantir acessibilidade.

A etapa seguinte consistiu no planejamento e na elaboração dos livros-jogos, escritos no gênero RPG. Embora as narrativas sejam fictícias, sua construção foi baseada em contextualizações históricas reais. Todos os fatos e contextos históricos foram fundamentados no material didático comum a todos os alunos dessa pesquisa, permitindo que aqueles que tivessem interesse realizassem um aprofundamento teórico. O livro didático utilizado como principal referência foi Araribá Conecta História: Manual do Professor – 9º Ano (EDITORA MODERNA, 2022).

Na etapa final, os jogos em estações foram organizados, utilizando imagens de domínio público e licença aberta, obtidas por meio das plataformas *Dreamstime*¹⁴, *Pixabay*¹⁵ e *Canva*¹⁶. A edição das atividades e a adaptação visual dos materiais foram realizadas no *Canva*, seguindo princípios de acessibilidade. O design dos recursos considerou o uso de textos simplificados, contrastes adequados de cores e imagens para evitar prejuízos à leitura, além da inclusão de recursos audiovisuais com legendas, garantindo acessibilidade por meio de diferentes formatos, conforme os princípios do DUA, como destacam Góes, Da Silva e Berbetz (2023), e possibilitando o acesso através de *links* em *QR codes*. Essas estratégias dialogam com Sasaki (1999), que enfatiza a importância da eliminação de barreiras tecnológicas e comunicacionais para promover uma educação inclusiva.

3.9. Procedimentos de avaliação do jogo

Quanto aos procedimentos e instrumentos, para avaliar a aplicabilidade da metodologia de aprendizagem, foi utilizado um questionário¹⁷ com base na ferramenta MEEGA+ "*Model for the Evaluation of Educational Games*" (Petri, 2019; Teotonio, 2017), o qual inclui critérios e métricas para avaliar diversos aspectos, tais como: **aprendizado**: como o jogo contribui para o aprendizado dos alunos? Ele atende aos objetivos educacionais? **Engajamento**: O jogo é envolvente e motiva os alunos a participarem ativamente? **Usabilidade**: A interface do jogo é amigável e fácil de usar? **Adaptabilidade**: O jogo pode ser personalizado para atender às necessidades individuais dos alunos com e sem deficiência? **Eficácia**: O jogo atinge os resultados

¹⁴ <https://www.dreamstime.com/>

¹⁵ <https://pixabay.com/pt/>

¹⁶ https://www.canva.com/pt_br/about/

¹⁷ Conferir no Apêndice D.

desejados no contexto educacional? **Feedback:** O jogo fornece *feedback* útil para os alunos e/ou professores? Essas métricas e critérios ajudaram a fornecer uma avaliação abrangente do uso de jogos no ensino de história, permitindo uma compreensão mais profunda de seu impacto e utilidade no contexto educacional, especialmente em relação à inclusão de alunos com deficiência.

A avaliação da usabilidade, aplicabilidade e eficiência dos jogos educacionais ainda enfrenta desafios devido à escassez de ferramentas sistemáticas voltadas para esse propósito. Nesse contexto, Soares (2018), Petri (2019) e Teotônio (2017) contribuíram para o aprimoramento do modelo MEEGA+, inicialmente desenvolvido para avaliar jogos na área de educação em informática. Esse modelo, com adaptações, pode ser aplicado a diferentes tipos de jogos pedagógicos, possibilitando uma análise estruturada de sua eficácia no ensino.

Embora a maioria dos jogos educacionais desenvolvidos seja digital, há uma crescente tendência na utilização de jogos não digitais ou desplugados, como tabuleiros e cartas, para o ensino em diversas áreas do conhecimento (Petri, 2019). No entanto, iniciativas voltadas para o desenvolvimento de abordagens sistemáticas na avaliação da qualidade desses jogos ainda são limitadas. Entre os modelos existentes, o MEEGA+ se destaca por empregar a abordagem GQM (*Goal/Question/Metric*), estruturando a avaliação em torno de três fatores principais: motivação, experiência do usuário e aprendizagem (Petri et al., 2019). Esse modelo utiliza um questionário padronizado aplicado após a interação dos alunos com o jogo, permitindo uma análise criteriosa do impacto educacional da sequência didática.

De acordo com Soares et al. (2018), o modelo MEEGA+ avalia a qualidade de jogos educacionais com base na experiência do jogador e na percepção da aprendizagem. A experiência do jogador é examinada por dimensões como atenção, diversão, desafio, interação social, confiança, relevância, satisfação e usabilidade. A aprendizagem percebida, por sua vez, é avaliada por meio da análise de curto prazo e dos objetivos de aprendizagem específicos de cada jogo.

O objetivo do modelo MEEGA+ é fornecer uma metodologia para a análise de jogos educacionais, considerando a percepção dos alunos. Essa metodologia possibilita a obtenção de dados estruturados, essenciais para avaliar a efetividade do

jogo no ambiente educacional (Petri, 2019). Segundo Soares (2018), avaliar jogos educacionais é fundamental para fornecer evidências que justifiquem sua implementação de forma eficaz, permitindo uma análise mais aprofundada dos efeitos de seu uso.

Um aspecto relevante do modelo MEEGA+ é sua abordagem em relação à acessibilidade, que integra a dimensão de usabilidade. Petri (2019) destaca que o modelo avalia se os jogos educacionais são acessíveis a pessoas com deficiência, com foco preferencialmente às pessoas com baixa visão ou daltonismo, mas sem limitar a avaliação a essas condições. A metodologia pode ser ampliada para incluir outras deficiências, como TDAH, dislexia e outras, garantindo que os jogos pedagógicos atendam a uma diversidade de necessidades e contribuam para a eliminação de barreiras à aprendizagem.

Os dados coletados permitiram avaliar tanto as potencialidades quanto as limitações do jogo, com foco na eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação de alunos com diferentes necessidades educacionais específicas. Além disso, as percepções dos alunos forneceram subsídios para aperfeiçoar o recurso baseado em jogos, tornando-o mais acessível, desafiador e alinhado com os princípios da educação inclusiva.

Participaram da pesquisa 31 alunos, dois cuidadores e um intérprete de LIBRAS, totalizando 34 respostas na amostragem, o que evidenciou o caráter inclusivo e democrático da atividade fundamentada na metodologia da aprendizagem baseada em jogos. As respostas foram divididas em perguntas fechadas e abertas, abrangendo desde informações gerais sobre o perfil dos respondentes até suas percepções sobre o *design*, acessibilidade, relevância e impacto do jogo na aprendizagem. Conforme a ferramenta MEEGA+.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar e interpretar os dados coletados ao longo da pesquisa, buscando compreender as contribuições do uso de jogos para a construção de práticas inclusivas no ensino de história. Para isso, a análise foi organizada em três etapas principais, distribuídas em seções distintas, a fim de integrar informações quantitativas e qualitativas, proporcionando uma compreensão ampla e articulada dos resultados. Com base nos objetivos específicos definidos, serão analisados os dados com o propósito de investigar de que forma o uso de jogos contribui para a eliminação das barreiras à aprendizagem e à participação de alunos com deficiência no ensino de história.

Na primeira seção, buscou-se explorar os dados coletados por meio de um questionário estruturado aplicado aos professores participantes. Essa etapa inicial teve como propósito identificar tendências e percepções acerca das práticas pedagógicas inclusivas e do uso de elementos baseados em jogos. Sendo assim, procurou-se compreender as respostas dos professores para mapear as principais barreiras pedagógicas à aprendizagem enfrentadas no ensino de história sob a perspectiva inclusiva.

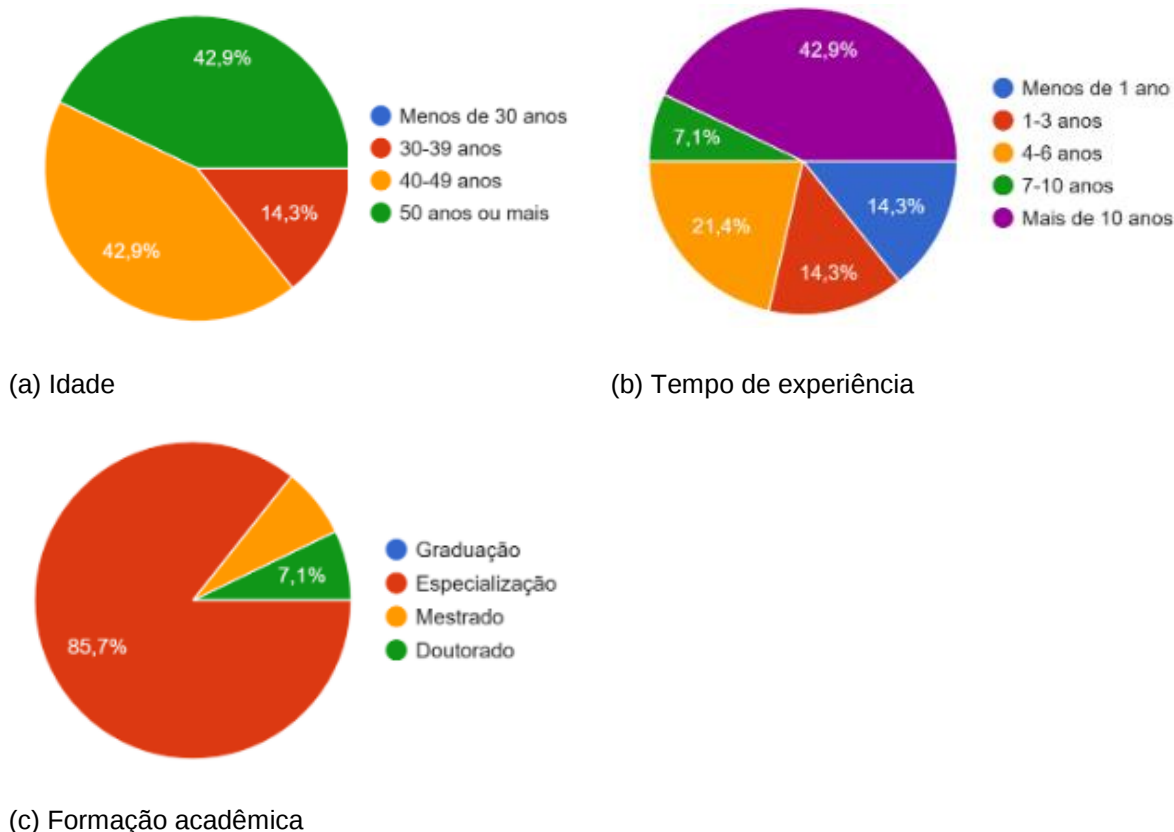
Na segunda seção, concentrou-se a análise dos diários de observação, que reuniu registros qualitativos das interações, dinâmicas e situações observadas durante a aplicação da sequência didática. Essa etapa permitiu compreender o impacto prático das estratégias adotadas, fornecendo subsídios para a avaliação da efetividade da aprendizagem baseada em jogos no ensino de história.

Por fim, na terceira seção, analisam-se os gráficos com as respostas dos alunos no questionário de avaliação do jogo aplicado em sala de aula, refletindo suas percepções e experiências. Isso oferece uma perspectiva valiosa para compreender a recepção e os efeitos da atividade baseada em jogos no processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de avaliar a experiência dos alunos na atividade com jogos por meio da ferramenta MEEGA+.

4.1. Percepções dos professores

Para mapear as barreiras no ensino de história sob a percepção dos professores, obtiveram-se 14 respostas de docentes da rede municipal, o que representa 35% do total de profissionais responsáveis pela disciplina. Esta seção está estruturada em cinco eixos, conforme o questionário aplicado: 1) perfil dos professores; 2) dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar; 3) uso de jogos no ensino de história; 4) percepções sobre alunos do AEE e adaptações necessárias; 5) dificuldades no ensino de história e benefícios dos jogos.

Figura 6: Perfil dos professores



Fonte autor (2025)

A Figura 6a permite analisar o perfil dos professores da rede municipal de Bagé-RS, destacando, principalmente, a predominância de profissionais com mais de

40 anos. A maior parte dos docentes se encontra nas faixas etárias de 40 a 49 anos e 50 anos ou mais, sugerindo um grupo de professores com maior experiência. Em contraste, uma pequena parte dos respondentes está na faixa etária de 30 a 39 anos, e não há representação de professores abaixo dos 30 anos. Esse perfil etário pode refletir a ausência de professores mais jovens ou a falta de participação desse grupo na pesquisa. Em geral, os resultados apontam para um grupo de profissionais mais experientes, dispostos a contribuir com a pesquisa.

A análise do tempo de experiência dos professores de história (Figura 6b) revela que a maioria dos respondentes possui uma longa trajetória em sala de aula, com destaque para os professores com mais de 10 anos de atuação. Esse perfil sugere a predominância de professores com mais experiência. Por outro lado, há uma presença significativa de professores iniciantes, com menos de 3 anos de experiência na disciplina, o que indica que o grupo também inclui professores em fase de formação e adaptação às práticas pedagógicas.

Ao relacionar essas informações com a faixa etária, percebe-se que, em geral, os professores mais velhos tendem a ter mais anos de experiência no magistério, o que reforça a ideia de um grupo de docentes com ampla experiência e conhecimentos acumulados. Esse perfil de professores, com ampla bagagem pedagógica, provavelmente tem uma visão mais ampla sobre as barreiras no ensino de história.

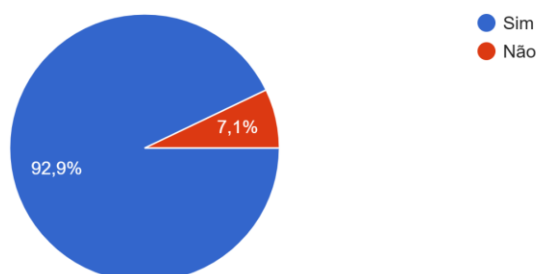
A análise da formação acadêmica dos professores (Figura 6c) revela que a maioria busca continuar sua qualificação após a graduação, refletindo um compromisso com o aprimoramento profissional. Observa-se que, entre os professores, há uma tendência em buscar especializações, mestrado e doutorado, o que indica uma dedicação à atualização e à melhoria constante de suas práticas pedagógicas.

Quando esses dados são relacionados com o tempo de experiência, percebe-se que os professores mais experientes, com uma trajetória mais longa no magistério, tendem a investir mais em sua formação acadêmica. Isso sugere que, ao longo da carreira, esses profissionais buscam maneiras de aperfeiçoar suas metodologias e se adaptar às novas exigências do ensino.

Figura 7: Participações em formação continuada

Participação em Programas ou Formações Continuadas: Você participa regularmente de programas de formação continuada, cursos ou workshops relacionados ao ensino de História?

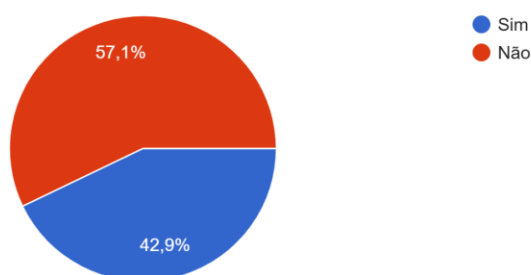
14 respostas



(a) Formações continuadas

Participação em Programas ou Formações Continuadas: Você já tem experiência ou formação em usar gamificação para ajudar na aprendizagem dos alunos?

14 respostas



(b) Formações sobre gamificação

Fonte autor (2025)

Esse alto índice de participação em formações continuadas (Figura 7a) evidencia o compromisso dos professores com o aprimoramento profissional e a atualização pedagógica. Pode-se inferir que se engajam ativamente em

oportunidades de aprendizado que buscam contribuir para a melhoria de sua prática. No entanto, a participação expressiva em formações continuadas também revela uma oportunidade para ampliar o foco dessas atividades, incentivando um olhar mais aprofundado sobre práticas pedagógicas inovadoras que vão além dos conteúdos tradicionalmente abordados, promovendo um ensino mais inclusivo e dinâmico.

Aliada à participação em formações, quando questionados sobre a participação em programas ou formações continuadas relacionadas ao uso de jogos como estratégia pedagógica voltadas para a melhoria da aprendizagem dos alunos (Figura 7b), observa-se uma discrepância em relação ao dado anterior. Enquanto a maioria dos professores participa regularmente de formações continuadas relacionadas ao ensino de história, menos da metade possui experiência ou formação específica no uso dos jogos como estratégia pedagógica. Essa lacuna reforça a necessidade de ampliar as oportunidades de formação para incluir metodologias inovadoras, como a aprendizagem baseada em jogos, que podem auxiliar os professores dessa disciplina a diversificar suas práticas e tornar o ensino mais inclusivo e engajador. Segundo Alves (2015), os jogos podem ser uma poderosa ferramenta para criar experiências de aprendizagem mais envolventes, enquanto Boller e Kapp (2018) destacam que a incorporação de estratégias lúdicas pode promover um ambiente educacional mais dinâmico e participativo.

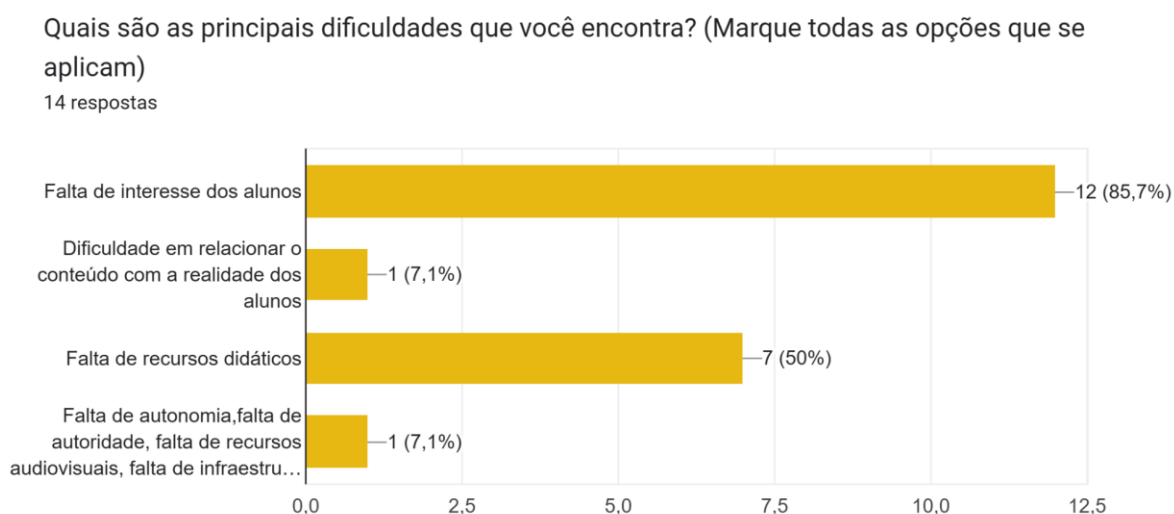
Portanto, os dados analisados nesse primeiro eixo sugerem que, embora haja um forte comprometimento dos professores com a formação continuada e o aperfeiçoamento profissional, ainda há carência de iniciativas voltadas a metodologias inovadoras e práticas pedagógicas diferenciadas, como a aprendizagem baseada em jogos. Nesse contexto, Alves (2015) destaca que as estratégias de ensino que funcionavam no passado nem sempre atendem às demandas educacionais atuais. Assim, a aprendizagem baseada em jogos surge como uma alternativa capaz de tornar a aprendizagem mais atrativa, envolvente e eficaz, contribuindo para um ensino mais dinâmico e alinhado às necessidades dos alunos.

Essa constatação conduz à análise do eixo dois, que aprofunda a investigação sobre os desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem. Esse eixo destaca as percepções dos professores quanto às barreiras que dificultam a

aprendizagem dos alunos, lançando luz sobre as estratégias que podem ser adotadas para superá-las.

Nesse segundo eixo, as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar ganham destaque, especialmente no que diz respeito à prática docente. Refletir sobre essas práticas, conforme Cano (2012), é uma tarefa desafiadora, pois demanda um olhar atento tanto para os obstáculos que emergem no ambiente escolar quanto para as questões conflitantes que permeiam o universo educacional.

Figura 8 - Quais são as principais dificuldades que você encontra?



Fonte autor (2025)

Ao responderem à questão: “Quais são as principais dificuldades que você encontra?” (Figura 8), é importante destacar que o questionário aplicado aos professores incluía três opções pré-definidas sobre as dificuldades no ensino, mas também oferecia um espaço aberto para que pudessem descrever outras dificuldades percebidas. As alternativas sugeridas foram: “falta de interesse dos alunos”, “dificuldade em relacionar o conteúdo com a realidade dos alunos” e “falta de recursos didáticos”. Quando questionados sobre as principais dificuldades enfrentadas, os

resultados revelaram quatro respostas distintas, embora apenas três opções tenham sido previamente listadas.

As dificuldades mencionadas pelos professores incluem a “falta de interesse dos alunos”, que compromete tanto o engajamento quanto o processo de aprendizagem, e a “falta de recursos didáticos”, que limita a qualidade do ensino e a inovação nas aulas. Alguns docentes também destacaram a “dificuldade em relacionar o conteúdo com a realidade dos alunos”, o que evidencia a desconexão entre o material e o contexto dos alunos. Além disso, foram apontados problemas estruturais, como a “falta de autonomia, autoridade, recursos audiovisuais e infraestrutura inadequada”, que impactam negativamente o processo de ensino e aprendizagem. A “falta de interesse dos alunos” foi, contudo, a dificuldade mais recorrente, sendo uma preocupação central nas respostas; esse fator pode ter um impacto direto no engajamento dos alunos e, por conseguinte, no aprendizado.

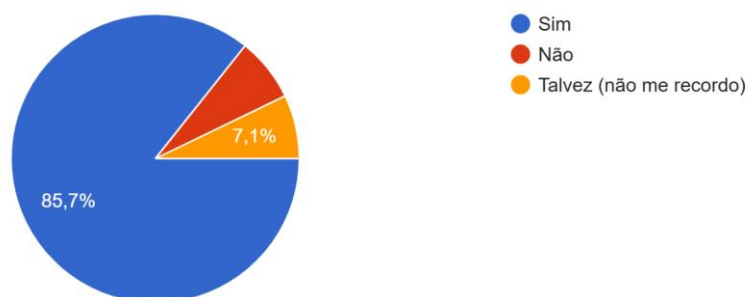
É importante considerar que, ao apontarem as dificuldades, os professores podem não ter refletido sobre as transformações constantes que ocorrem na escola, na sociedade e entre os próprios alunos. Conforme destaca Cano (2012), é essencial reconhecer as mudanças internas e externas que a escola enfrenta, as quais influenciam diretamente as relações entre professores e alunos. Nesse contexto, o autor observa que “uma das grandes reclamações que nós, professores de História, fazemos e ouvimos de nossos colegas é a falta de motivação que grande parcela dos alunos demonstra nas aulas da disciplina” (Cano, 2012, p. 129). No entanto, como argumenta Sassaki (1999), a falta de interesse e motivação dos alunos não deve ser vista isoladamente como uma barreira à aprendizagem. O autor classifica as barreiras à aprendizagem em seis categorias principais: atitudinal, arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica e programática.

A superação da falta de interesse e motivação dos alunos é viável por meio da implementação de recursos e estratégias que envolvam metodologias inovadoras e o uso de diversas linguagens. Essas abordagens têm o potencial de tornar o ensino mais acessível, dinâmico e prazeroso, promovendo um maior engajamento no processo de aprendizagem e fortalecendo a relação entre professores e alunos (Cano, 2012).

O terceiro eixo da pesquisa abordou a utilização de jogos pelos professores no contexto escolar. Dando continuidade à análise das estratégias adotadas para superar as dificuldades no ensino de história, investigou-se tanto o uso de jogos em sala de aula (Figura 9a) quanto a frequência com que são aplicados (Figura 9b). Embora a maioria dos professores tenha declarado o uso de jogos em suas aulas, um pequeno grupo expressou dúvidas ou hesitação quanto à aplicação dessa prática. Essas respostas indicam que, embora o uso de jogos esteja presente no ensino de história, ainda há professores que se mostram reticentes ou que não incorporam essa abordagem em suas práticas pedagógicas de forma consistente. Esse cenário evidencia a importância de promover maior capacitação e apoio para que todos os docentes possam integrar efetivamente os jogos como recurso pedagógico, superando barreiras de conhecimento e confiança na aplicação dessa metodologia.

Figura 9 - Uso de jogos em sala de aula

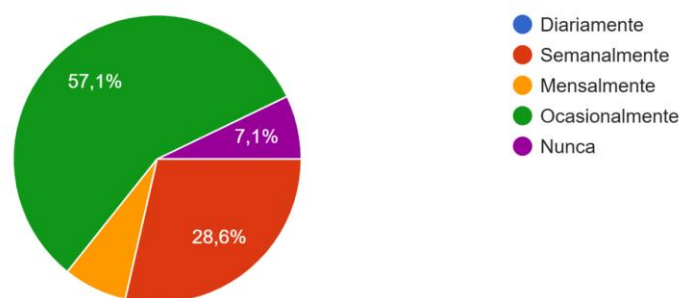
Uso de Jogos na Educação: Você já utilizou ou utiliza jogos em suas aulas de História?
14 respostas



(a) Utiliza jogos em suas aulas de história?

Uso de Jogos na Educação: Se sim, com que frequência você utiliza jogos em suas aulas?

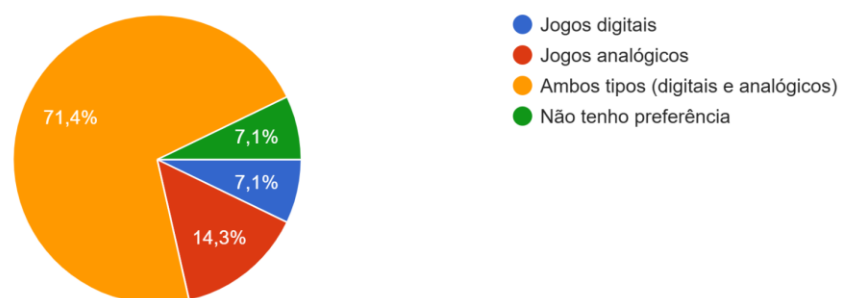
14 respostas



(b) Com que frequência você utiliza jogos em sala de aula?

Preferência por Jogos Digitais ou Analógicos: Se você utiliza ambos, qual tipo de jogo você prefere utilizar?

14 respostas



(c) Que tipos de jogos você utiliza?

Fonte autor (2025)

Embora muitos professores reconheçam o potencial pedagógico dos jogos, sua aplicação ainda é predominantemente esporádica (Figura 9b). A maioria utiliza jogos ocasionalmente. Alguns professores os aplicam semanalmente, indicando um uso mais constante, enquanto outros os utilizam mensalmente ou sequer recorrem a

essa metodologia. Esse resultado destaca a valorização dos jogos como ferramenta didática, mas também aponta que é fundamental oferecer formações que apoiem os professores na criação e aplicação de jogos de forma mais eficaz no ensino de história.

A análise dos tipos de jogos preferidos pelos professores revela uma tendência de integração entre modelos digitais e analógicos. Ao questionar os docentes sobre o tipo de jogo preferido (Figura 9c), a maioria (71,4%) indicou preferência por ambos os modelos, refletindo uma abordagem flexível e adaptada às necessidades de sala de aula. Esse dado reforça a ideia de que os jogos digitais estão sendo cada vez mais incorporados ao ensino, o que corrobora a importância das tecnologias no processo pedagógico, como defendem autores como Alves (2015) e McGonigal (2012).

Por outro lado, alguns professores que optam por jogos analógicos preferem recursos tangíveis e estratégias que favoreçam a interação direta, frequentemente associadas a um ambiente de sala de aula mais tradicional. Já os professores que se inclinam pelos jogos digitais veem maior potencial nesses recursos para engajamento e diversificação pedagógica. Contudo, uma pequena parcela de professores não opta por nenhum dos modelos, o que pode sugerir resistência ou dificuldades em aplicar jogos como ferramenta pedagógica. Esse cenário destaca a necessidade de considerar as preferências e as condições dos professores, levando em conta as limitações estruturais e a formação contínua que são essenciais para um uso mais consistente e eficaz desses recursos (Alves, 2015; McGonigal, 2012).

Embora os dados revelem as intenções e preferências dos professores, é importante ressaltar que, neste momento, não foi considerada a percepção dos alunos. Assim, não sabemos se as preferências dos professores coincidem com as expectativas e motivações dos alunos no contexto escolar, um ponto que foi explorado nas turmas de controle e intervenção; desejando, assim, compreender as contribuições do uso de jogos como estratégia pedagógica para o desenvolvimento de práticas inclusivas no ensino de história, assim como potencialidades para a eliminação de barreiras à aprendizagem e participação de todos os alunos.

Esses dados revelam que, apesar do reconhecimento do potencial dos jogos para a aprendizagem, ainda persistem entraves significativos que dificultam sua

aplicação mais ampla e efetiva. Assim, reforça-se a necessidade de investimento em formação continuada, ampliação de recursos pedagógicos e maior flexibilidade curricular para que os professores possam superar essas dificuldades. Esses aspectos são essenciais para criar um ambiente educacional mais inclusivo e inovador, tema que será aprofundado no próximo eixo, ao abordar as percepções dos professores sobre inclusão no ensino de história.

Os desafios apontados pelos professores na aplicação de jogos em sala de aula, embora relevantes, evidenciam a necessidade de uma abordagem mais ampla, que considere não apenas os recursos e a formação docente, mas também as especificidades de um ambiente inclusivo. No quarto eixo, as percepções dos professores sobre os alunos que são público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou que necessitam de adaptações específicas para garantir a aprendizagem tornam-se centrais. Esse contexto inclusivo demanda práticas pedagógicas que contemplem a diversidade presente em sala de aula, promovendo estratégias que eliminem barreiras e assegurem a participação de todos.

De acordo com a legislação brasileira, os alunos que são público alvo do AEE se dividem em três categorias principais:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009)

Ao compreender essas especificidades, torna-se evidente que as estratégias de ensino, incluindo o uso de jogos, devem ser adaptadas para atender às demandas de diferentes perfis de alunos, garantindo que as práticas inclusivas promovam a equidade e a aprendizagem significativa para todos. Nesse sentido, ao responder ao

questionário, a totalidade dos professores participantes afirmaram ter em suas turmas alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação. Esse resultado reforça a importância de práticas pedagógicas inclusivas, que não apenas reconheçam a diversidade, mas também respondam às necessidades individuais dos alunos, destacando o papel essencial do planejamento cuidadoso e da flexibilidade para superar barreiras e proporcionar oportunidades equitativas de aprendizado.

Dessa maneira, as práticas pedagógicas inclusivas não apenas atendem às exigências legais, mas também fortalecem o compromisso da escola em oferecer um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade e responda às necessidades de cada aluno de forma equitativa. Conforme resolução nº 4 de 2009, que trata sobre as diretrizes operacionais para o AEE na educação básica:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009)

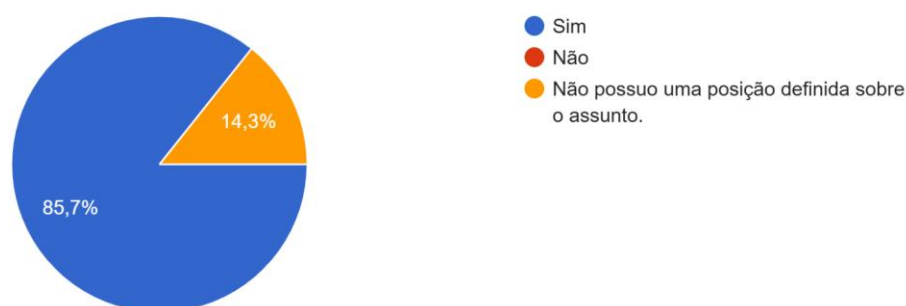
Assim, a inclusão educacional vai além da matrícula, exigindo ações concretas que promovam a aprendizagem significativa e a participação ativa de todos os alunos. Esse compromisso demanda que os professores compreendam, identifiquem e atendam às necessidades específicas de seus alunos, adaptando suas práticas pedagógicas de forma intencional e inclusiva.

Por fim, o quinto eixo analisou as dificuldades enfrentadas pelos professores no ensino de conteúdos específicos da disciplina de história. Além disso, foram investigadas as percepções acerca das contribuições dos jogos para a aprendizagem, com destaque para uma pergunta aberta, na qual os professores pudessem descrever, com suas próprias palavras, os benefícios observados no uso de jogos em sala de aula.

Como uma possível ferramenta para superar as dificuldades identificadas pelos professores, investigou-se a percepção sobre a contribuição dos jogos no ensino de história (Figura 10). A maioria dos docentes reconhece o potencial dos jogos como recurso pedagógico, ressaltando sua capacidade de tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes, além de facilitar a compreensão dos conteúdos por meio da ludicidade. Essa perspectiva está alinhada com as discussões de Alves (2015) e Boller e Kapp (2018), os quais enfatizam que os jogos promovem maior engajamento e participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

Figura 10 - Contribuição dos jogos para o ensino de história

Na sua opinião, os jogos/games podem contribuir para o ensino de História para todos os alunos?
14 respostas



Fonte autor (2025)

No entanto, alguns professores ainda demonstram insegurança quanto à efetividade dessa estratégia, o que pode estar relacionado à falta de experiência, formação específica ou dificuldades na implementação. Esse cenário evidencia a necessidade de capacitação docente, conforme apontado por Burke (2015), que destaca a importância de um planejamento estruturado para a aplicação eficaz do uso de jogos como estratégia pedagógica no ensino. Assim, investir em formação continuada e na adaptação dos jogos às necessidades pedagógicas pode contribuir para sua maior integração no ensino de história, ampliando as possibilidades de aprendizagem inclusiva.

Essa análise sugere que, apesar de uma forte adesão à ideia de que os jogos podem ser uma abordagem eficaz, ainda existem áreas de incerteza entre os professores, o que pode refletir uma necessidade de maior esclarecimento e capacitação sobre o uso dessa ferramenta no contexto educacional.

Como parte do aprofundamento da análise, os professores responderam a uma pergunta aberta, na qual foram convidados a descrever, em suas próprias palavras, de que forma acreditam que os jogos podem contribuir para o ensino de história. As respostas evidenciaram três principais perspectivas de contribuição. A primeira está relacionada ao engajamento e motivação, destacada por uma ampla maioria dos professores. Esses professores apontaram que os jogos tornam as aulas mais atrativas, despertam o prazer em aprender e promovem maior interação e aceitação das atividades. Um dos professores destacou que os jogos "contribuem com pensamentos críticos e mudam a rotina de sala de aula, estimulando os alunos com novas experiências" (Professor 1). Outro ressaltou que "eles vivem na era da gamificação, são nativos digitais. Esse é o universo deles. Esse tipo de atividade desperta o prazer em aprender" (Professor 2).

A segunda perspectiva refere-se à contextualização e ao raciocínio histórico, mencionada por professores que apontaram como os jogos permitem aos alunos imaginar situações históricas, "trazendo contextos históricos para os alunos, apresentando acontecimentos e fazendo-os imaginar situações que exigiram resoluções de problemas que foram enfrentadas por pessoas do passado." (Professor 3), promovendo a fixação e o desenvolvimento do pensamento crítico. Outro professor destacou que essa metodologia é particularmente eficaz para "ilustram e contribuem de forma decisiva quando trabalhados com períodos não vivenciados." (Professor 4), facilitando a compreensão de conteúdos mais abstratos.

Embora a maioria das respostas tenha sido positiva, também foram identificadas algumas resistências ou visões neutras. Um dos participantes mencionou que, "na conjuntura educacional atual ainda é difícil." (Professor 5), o uso de jogos ainda apresenta dificuldades, enquanto outro afirmou não reconhecer contribuições dessa estratégia. No entanto, o predomínio de percepções favoráveis reforça a relevância dos jogos como uma abordagem metodológica inovadora e

potencialmente inclusiva, alinhada às necessidades e expectativas dos alunos contemporâneos.

A análise das respostas dos professores permitiu mapear cinco principais barreiras que impactam a aprendizagem no ensino de história sob a perspectiva inclusiva: pedagógicas, atitudinais, físicas, tecnológicas e comunicacionais. Conforme Sassaki (1999), tais barreiras representam desafios estruturais e metodológicos que dificultam a plena participação dos alunos com deficiência no ambiente escolar. As barreiras pedagógicas manifestam-se na dificuldade de adaptação das metodologias aos diferentes perfis de aprendizagem, evidenciando a necessidade de estratégias mais engajadoras. Nesse sentido, Alves (2015) destaca que o uso de jogos como estratégia pedagógica pode contribuir para a diversificação das abordagens educacionais, tornando-as mais motivadoras e acessíveis. No entanto, a insegurança e a falta de formação docente para lidar com a diversidade, caracterizadas como barreiras atitudinais, ainda representam um entrave significativo (Sassaki, 1999), comprometendo a implementação de práticas inclusivas.

Além disso, foram identificadas barreiras físicas, como a inadequação da infraestrutura escolar, que dificultam a mobilidade e o acesso de alunos com deficiência, limitando sua participação ativa (Sassaki, 1999). As barreiras tecnológicas também surgem como um fator limitante, pois a escassez de recursos digitais acessíveis restringe a aplicação de metodologias inovadoras, como as propostas por Boller e Kapp (2018), que defendem o uso de jogos para ampliar as possibilidades de aprendizagem. Por fim, as barreiras comunicacionais, que dificultam o acesso a materiais adaptados e a interação efetiva com os alunos, reforçam a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e multimodal, conforme apontado por Burke (2015). Diante desse cenário, torna-se essencial repensar as práticas pedagógicas para eliminar esses obstáculos e promover um ensino de história mais acessível e equitativo.

4.2. Diários de observação:

Nesta seção, serão apresentados os diários de observação, nos quais foram registrados os quatro encontros realizados ao longo de duas semanas, totalizando oito horas/aula. Os relatos descrevem as atividades desenvolvidas, as interações entre os alunos, as estratégias pedagógicas adotadas e as percepções sobre o uso de jogos como estratégia pedagógica no ensino de história. Além disso, ao término do período de observação, os alunos preencheram um formulário estruturado com base na ferramenta MEEGA+, permitindo uma análise mais detalhada sobre a experiência e a eficácia da abordagem utilizada.

4.2.1. Primeiro encontro

Data e Hora: 11/11/2024 (2 horas/aula)

Local: Sala de aula da turma controle e turma de intervenção

No primeiro encontro com a turma controle, pôde ser constatado um elevado nível de engajamento e interesse na dinâmica da sequência didática gamificada. Os alunos demonstraram entusiasmo para compreender as regras do livro-jogo, as formas de participação e a organização das atividades ao longo das duas semanas seguintes. Durante a realização da atividade, observaram-se manifestações de curiosidade por parte dos alunos, os quais questionaram conceitos e buscaram esclarecer o significado de palavras desconhecidas encontradas na leitura do material.

Essa manhã estava ensolarada, e a taxa de presença dos alunos foi elevada, com poucas faltas registradas. Destaca-se essa observação, pois, em dias chuvosos, a frequência costuma ser reduzida, uma vez que, por se tratar de uma escola central, muitos alunos residem em áreas periféricas, enfrentando dificuldades no deslocamento em dias chuvosos.

Todos os alunos com deficiência estavam presentes: um com diagnóstico múltiplo, incluindo TDAH, dislexia, discalculia e TEA; outra com TEA; e um aluno com surdez. A presença desses alunos é especialmente relevante, uma vez que a pesquisa tem como foco a inclusão de alunos com deficiência, sem, no entanto, se

restringir a eles. Além disso, na turma controle, há três alunos com diagnóstico e atendimento pelo AEE, e, naquela ocasião, todos estavam presentes.

Ao longo da leitura coletiva dos livros-jogos, a participação dos alunos manteve o mesmo entusiasmo observado no início da aula. Não houve conversas paralelas fora do contexto do RPG, e a maioria demonstrou grande empenho em completar as missões da maneira mais satisfatória possível.

Durante a atividade, surgiram divergências entre os grupos, pois a proposta do primeiro encontro exigia que tomassem uma decisão coletiva. Como havia três caminhos possíveis a seguir e três grandes grupos na turma, estabeleceu-se a regra de que nenhum grupo poderia repetir a escolha do grupo vizinho. Caso ocorresse uma decisão repetida, os grupos deveriam debater entre si e chegar a um consenso sobre qual caminho seguir.

Conforme observado na Figura 11, o elevado grau de concentração dos alunos na atividade foi evidente em todos os grupos. A organização espacial da turma revelou três ilhas de mesas, cada um dos grupos de alunos ocupando uma mesa redonda. Coincidentemente, sem qualquer intervenção externa, os três alunos atendidos pelo AEE distribuíram-se entre essas mesas, integrando-se aos diferentes grupos de colegas.

Destaca-se, a partir da imagem (Figura 11) e das observações realizadas, que a turma não apresentou barreiras sociais significativas. De acordo com Sassaki (1999), a barreira social se manifesta quando uma pessoa com deficiência é excluída das interações em grupo, dificultando sua participação ativa nos ambientes, tal como o escolar, e comprometendo seu senso de pertencimento. Além disso, conforme ressalta Sassaki (1999), a exclusão social ocorre quando não são criadas oportunidades para a convivência e colaboração entre os alunos, resultando em isolamento e na reprodução de estigmas que reforçam a marginalização e/ou a invisibilidade da pessoa com deficiência. Nesse contexto, verificou-se que os alunos com deficiência participaram ativamente das atividades em seus respectivos grupos, demonstrando uma dinâmica de inclusão.

Entretanto, foi possível identificar a presença de uma barreira comunicacional, conforme conceituado por Sassaki (1999), que define essa barreira como qualquer

obstáculo que impeça ou dificulte a interação e o acesso à informação por pessoas com deficiência. No caso específico da aluna com surdez, sua interação com os colegas foi limitada devido à falta de conhecimento de LIBRAS entre os demais colegas. Apenas seu intérprete e os demais intérpretes da escola dominam a língua, o que representou um entrave para sua comunicação direta com os colegas. No entanto, sua participação na atividade não foi impedida, apenas mediada pela necessidade de um intérprete, o que evidencia a importância da acessibilidade linguística para garantir a plena inclusão.

Figura 11 - Turma controle (1º encontro)



Fonte autor (2025)

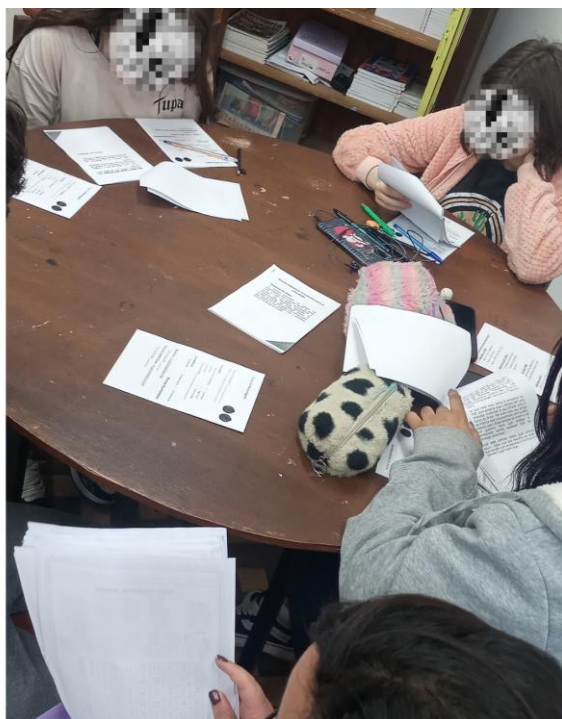
Diante do exposto, mesmo com o desafio proposto, não foram observadas dificuldades significativas na troca de votos quando necessário. Alguns alunos

demonstraram frustração ao perceber que suas escolhas não foram aceitas pela maioria do grupo. No entanto, foram incentivados a argumentar e a utilizar estratégias de convencimento e retórica para persuadir os colegas.

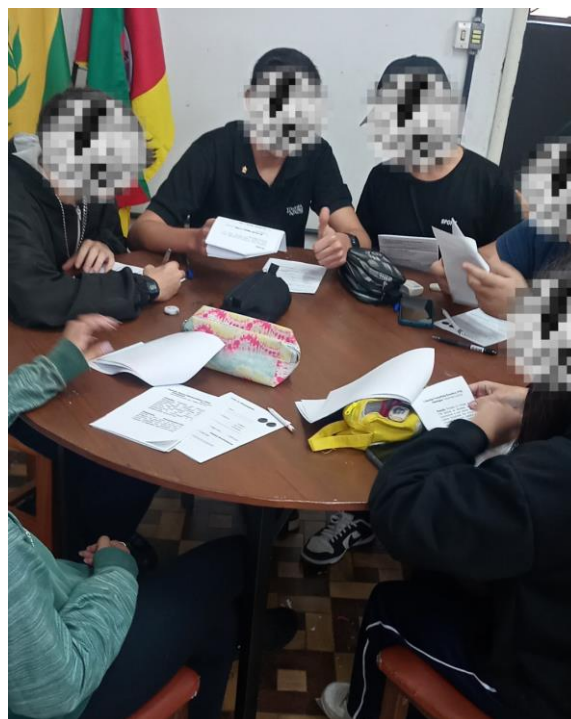
Observou-se que apenas dois alunos se destacaram nesse aspecto, o que sugere que, caso a mesma dinâmica fosse aplicada em outra turma, seria necessário estimular mais intensamente o debate. Essa necessidade se justifica, pois a proposta buscava demonstrar, por meio da jogabilidade, que as decisões tomadas pelos alunos resultariam em consequências dentro do jogo, reforçando a importância do pensamento crítico e da argumentação no processo de escolha coletiva. Ressalta-se que, nesse momento da atividade, nem os profissionais de apoio dos alunos atendidos pelo AEE nem o professor/pesquisador interferiram no processo, pois era essencial que os alunos chegassem a um acordo por conta própria.

Apesar do dia ensolarado, nessa tarde observou-se uma baixa adesão à presença dos alunos. No entanto, mesmo com essa redução, não houve prejuízo na dinâmica da atividade, resultando na formação de apenas dois grupos de estudo, distribuídos em duas ilhas de mesas, conforme ilustrado nas Figuras 12a e 12b. É importante destacar que, embora a turma não apresentasse grande entusiasmo para participar, não demonstrou um forte interesse pelo início da atividade da sequência didática gamificada que seria proposta em seguida. No entanto, havia uma curiosidade em relação ao que viria. Uma aluna chegou a comentar no início da atividade: *“Preferia ter feito outro trabalho”*, enquanto outros questionaram: *“Professor, quando vamos começar a jogar?”*.

Figura 12 - Turma intervenção (1º encontro)



(a) Grupo 1



(b) Grupo 2

Fonte autor (2025)

Na turma intervenção, os alunos ficaram organizados em dois grupos de estudo, compostos por alunos com e sem deficiência. Vale ressaltar que, assim como na turma controle, essas divisões ocorreram sem nenhuma intervenção por parte do professor/pesquisador ou dos profissionais de apoio dos alunos atendidos pelo AEE. Isso ocorreu porque as dinâmicas e acordos entre os alunos e entre os grupos deveriam fluir de maneira natural. De acordo com Dewey (1976), a organização espontânea entre os alunos, sem imposição externa, é essencial para que a colaboração e o processo de integração aconteçam de maneira genuína e significativa, promovendo uma aprendizagem autêntica e democrática. O entrosamento entre os pares é um passo inicial fundamental para o desenvolvimento da convivência e da participação no ambiente escolar.

Em um dos grupos, um aluno com diagnóstico de TEA (não verbal) recebeu auxílio de um profissional de apoio para a leitura. No entanto, mesmo com esse suporte, foi constatado que ele não conseguia realizar a atividade de forma integral

junto aos colegas, pois não conseguia expressar suas escolhas ou demonstrar sua opinião durante a dinâmica. Para eliminar essa barreira comunicacional, conforme destaca Sassaki (1999), ficou claro para o professor/pesquisador que seria necessário proporcionar uma forma de comunicação alternativa. Isso visaria garantir a participação de todos os alunos na atividade gamificada de RPG, proporcionando ao aluno com TEA e aos demais uma forma alternativa de expressão, conforme os princípios do DUA, como proposto por Góes, Da Silva e Berbetz (2023). O DUA destaca a importância de oferecer múltiplos meios de expressão, permitindo que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, possam se engajar e interagir de maneira efetiva nas atividades propostas.

No mesmo grupo, uma aluna com diagnóstico recente de TEA e altas habilidades participou com grande entusiasmo, especialmente após entender como interagir com a atividade gamificada. Inicialmente, ela demonstrou certa resistência, mas começou a se sentir mais confortável quando percebeu que poderia convencer seus colegas de sua opinião, em vez de ser convencida, influenciando ativamente os demais. Em vários momentos, ela conseguiu persuadir seus colegas a aderirem à sua opção dentro da atividade do jogo, uma vez que a decisão deveria ser tomada de forma coletiva.

Essa persuasão demonstrou-se muito eficaz, pois ela conseguia convencer não apenas os membros de seu grupo, mas também os colegas do grupo ao lado. Isso se deu porque, conforme combinado, os dois grupos não poderiam tomar a mesma decisão, e qualquer alteração na escolha deveria ser debatida e acordada entre os integrantes. A habilidade de persuadir e influenciar os colegas está em consonância com o pensamento de Dewey (1976), que defende que o processo educacional deve ser colaborativo, centrado na interação entre os alunos. Dewey (1976) destaca que a aprendizagem ocorre de maneira mais profunda quando os alunos se engajam ativamente nas experiências coletivas, desenvolvendo habilidades sociais e cognitivas por meio do diálogo e da troca de ideias. Assim, a capacidade dessa aluna de liderar sua equipe e dialogar com os colegas de outros grupos reflete a construção do conhecimento por meio da participação ativa e da resolução de problemas em grupo, princípios fundamentais na teoria de Dewey sobre a educação como uma experiência social.

Em outro grupo, quatro alunos com deficiência participaram da dinâmica nesse dia: um com diagnóstico de TEA, outro com diagnóstico de transtorno obsessivo-compulsivo (TOC), uma aluna com surdez associada à hidrocefalia e uma aluna com baixa visão. Todos possuem atendimento do AEE, mas, desses quatro, apenas a aluna com baixa visão, o aluno com TEA e a aluna surda contavam com profissionais de apoio para suas atividades escolares. É importante ressaltar que a divisão dos grupos ficou desparelha, com um grupo tendo um número maior de participantes e o outro, um número menor. No entanto, essa divisão foi respeitada, pois foi determinada pelos próprios alunos no início da tarefa.

Ao realizar a dinâmica e ao se depararem com a necessidade de confrontar suas ideias e realizar suas escolhas, ambos os grupos adotaram posturas mais neutras. Porém, conforme combinado previamente, não poderiam repetir as decisões nos dois grupos. Ao lembrarem dessa orientação, os alunos acabaram, por consenso, evitando escolhas polarizadas, o que pode ser interpretado como uma hesitação ou uma preferência por evitar conflitos ideológicos. Como resultado, os alunos concordaram com as escolhas propostas por uma colega, que, utilizando sua liderança, determinou a decisão para ambos os grupos de estudos. Esse comportamento reflete a ideia de Dewey (1976), que enfatiza que a educação deve ser um processo de interação e resolução de problemas coletivos, onde os alunos são incentivados a colaborar, compartilhar ideias e chegar a consensos. Dewey (1976) destaca que a experiência educacional deve promover o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas através da participação ativa, sendo a decisão coletiva uma forma de aprendizado. A liderança da aluna que conseguiu influenciar ambos os grupos pode ser vista como um exemplo dessa habilidade de colaborar e persuadir de forma construtiva dentro de um ambiente educacional participativo.

A comparação entre as duas turmas revelou diferenças significativas em termos de engajamento e postura diante das escolhas partidárias do livro-jogo RPG. Enquanto a turma controle demonstrou maior inclinação para a tomada de decisões polarizadas e para a realização dos debates necessários, refletindo um envolvimento mais assertivo, a turma intervenção apresentou uma postura mais moderada, talvez influenciada pela diversidade de perfis e pelo suporte diferenciado oferecido aos alunos com deficiência. Essa diferença, conforme Dewey (1976), destaca a

importância de um ambiente educacional democrático e participativo, onde os alunos são incentivados a pensar criticamente e a tomar decisões de forma coletiva. A postura moderada observada na turma intervenção pode ser vista como uma resposta ao processo de inclusão, que, conforme Sassaki (1999), requer adaptação das metodologias para garantir que todos os alunos tenham uma participação ativa e significativa. Essas observações destacam a relevância de estratégias pedagógicas inclusivas que considerem as especificidades de cada grupo, como propõe o DUA, segundo Góes, Da Silva e Berbetz (2023), e a importância de adaptações que garantam a equidade na participação e no processo de ensino-aprendizagem. O apoio de profissionais e o uso de materiais acessíveis mostraram-se essenciais para promover a inclusão e o engajamento de todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais específicas.

4.2.2. Segundo encontro

Data e Hora: 13/11/2024 (2 horas/aula)

Local: Sala de aula da turma controle e turma de intervenção

As turmas, durante o segundo encontro, demonstraram comportamentos diversos, tanto em nível de entrosamento quanto na compreensão da proposta. Novamente, o tempo foi favorável, com uma manhã ensolarada, o que poderia contribuir para um número expressivo de alunos presentes. No entanto, na mesma data, a SMED realizou um evento esportivo no Ginásio Presidente Médici (Militão)¹⁸, levando à ausência de alguns alunos que precisaram comparecer à atividade competitiva.

Por outro lado, alguns alunos que não haviam participado do primeiro encontro estavam presentes neste dia. A ausência inicial não causou prejuízos, pois, de maneira colaborativa, os colegas se prontificaram a explicar as regras e a dinâmica do livro-jogo, favorecendo um processo de aprendizagem mediado pelo próprio grupo. Essa atitude reflete o conceito de aprendizagem social defendido por Dewey (1976),

¹⁸ Complexo poliesportivo administrado pela prefeitura municipal de Bagé-RS, conforme: <https://www.turismobage.com.br/pontos.php?id=48>.

que destaca a importância da interação entre pares no desenvolvimento cognitivo e no engajamento dos alunos.

Além disso, alunos que não participaram do primeiro encontro demonstraram interesse pela atividade, questionando: “*Posso jogar o livro da aula passada?*”. Esse comportamento indica um engajamento espontâneo, revelando que o uso de jogos como estratégia pedagógica pode despertar a curiosidade e incentivar a participação ativa. Nesse sentido, Alves (2015) destaca o potencial dos jogos para aumentar o envolvimento dos alunos em atividades educacionais.

Os alunos que já haviam participado do primeiro encontro também demonstraram entusiasmo, perguntando: “*Quando vamos começar a jogar?*”. Até mesmo no corredor, antes da aula, o professor/pesquisador foi abordado por grupos de alunos dessa turma questionando quando a atividade recomeçaria. Esse forte engajamento com a narrativa histórica vem ao encontro das ideias de McGonigal (2012), que argumenta que a experiência imersiva proporcionada pelos jogos pode aumentar o senso de envolvimento e a motivação dos participantes.

A manifestação de curiosidade e a iniciativa dos alunos em buscar a continuidade da atividade antes mesmo da distribuição das tarefas e missões indicam que a atividade teve um impacto positivo na turma, reforçando sua eficácia como ferramenta pedagógica para promover o interesse e a participação ativa no processo de ensino-aprendizagem.

Conforme ilustrado na Figura 13, observou-se que a turma estava em menor número. Dessa vez, a dinâmica e o desafio proposto aos alunos foram diferenciados. Eles foram incentivados a sentarem-se em duplas e, assim como na proposta anterior, deveriam chegar a um consenso dentro da dupla para tomar uma decisão conjunta. Além disso, cada dupla precisava convencer a dupla vizinha a tomar uma decisão diferente da sua.

Figura 13 - Turma controle (2º encontro)



Fonte autor (2025)

Conforme Figura 13, pode ser observada a presença de um profissional de apoio pedagógico e alguns alunos interagindo com o livro-jogo. Nessa dinâmica, cada mesa era composta por duplas que deveriam negociar e chegar a um consenso sobre escolhas distintas.

Essa estratégia priorizou o desenvolvimento das habilidades de persuasão e argumentação, incentivando os alunos a analisarem o contexto histórico fictício de maneira ampla, considerando todas as possíveis decisões e suas respectivas consequências. Esse aspecto reforça a ideia defendida por Dewey (1976), que destaca a importância da experiência e da interação no aprendizado, permitindo que os alunos construam conhecimento por meio da reflexão crítica e do diálogo.

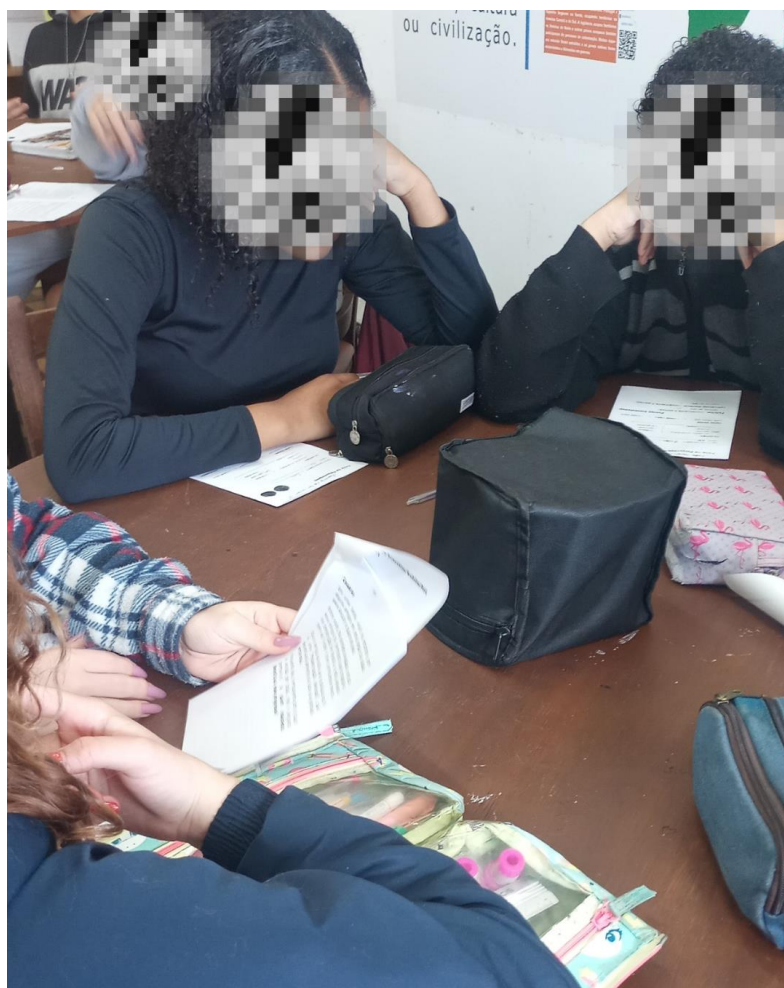
Além disso, o uso de jogos como estratégia pedagógica está alinhado com as propostas de Alves (2015), que ressalta o potencial da aprendizagem baseada em jogos para estimular o pensamento crítico e promover a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

Os alunos com deficiência participaram ativamente durante toda a dinâmica, seja por meio da interação direta com seus colegas ou com o auxílio dos profissionais de apoio, evidenciando que as atividades estavam alinhadas com os princípios de acessibilidade desejados. Esse aspecto reforça a importância da eliminação de barreiras à participação, conforme defendido por Sassaki (1999), que destaca a necessidade de adaptações para garantir a equidade no processo de aprendizagem.

No entanto, um evento específico ocorreu: uma aluna com diagnóstico de TEA precisou se ausentar temporariamente devido a uma crise de ansiedade, manifestada por choro incontrolável. Após retornar à sala, com o suporte de sua cuidadora, conseguiu retomar sua participação ativa no jogo. Essa aluna, em especial, desde o retorno das férias, utiliza abafadores como estratégia para amenizar sua sensibilidade sensorial, recurso que se demonstrou eficaz para sua reorganização emocional e engajamento na atividade.

Neste segundo encontro, a turma não demonstrou grande entusiasmo inicial com a continuidade do livro-jogo RPG, o que exigiu uma reestruturação da abordagem para a próxima etapa. Contudo, um fator determinante para reacender o engajamento foi o debate coletivo entre os alunos, permitindo que expressassem e defendessem publicamente suas ideias e escolhas, em vez de restringirem as discussões apenas às duplas. Essa troca de argumentos enriqueceu significativamente a experiência, ampliando a compreensão coletiva do tema abordado. Esse processo dialoga com Dewey (1976), que enfatiza o papel do debate e da experiência compartilhada na construção do conhecimento, possibilitando a reflexão crítica e o desenvolvimento de habilidades argumentativas. Além disso, a interação promovida pelo jogo reforça os princípios da aprendizagem baseada em jogos destacados por Alves (2015), que ressalta o potencial dessas experiências para estimular o engajamento e a aprendizagem ativa.

Figura 14 - Turma intervenção (2º encontro)



Fonte autor (2025)

Na Figura 14, pode-se observar um grupo de alunos da turma intervenção interagindo com o livro-jogo e resolvendo as atividades propostas. O engajamento e o interesse em participar da atividade foram consistentes com o observado no primeiro encontro, demonstrando uma continuidade na motivação dos alunos. Assim como na turma controle, alguns alunos que não haviam comparecido ao primeiro dia de atividade estavam presentes no segundo encontro. No entanto, essa ausência inicial não comprometeu o andamento do jogo, pois os próprios grupos se encarregaram de contextualizar os colegas, garantindo que todos compreendessem a dinâmica. Esse aspecto reforça a importância do aprendizado colaborativo, conforme defendido por Dewey (1976), que enfatiza o papel da interação social na construção do conhecimento.

As atividades transcorreram de maneira dinâmica e sem interrupções; ao serem apresentados ao desafio proposto, nenhum aluno demonstrou dificuldades iniciais com a proposta. No entanto, ao perceberem que outras duplas estavam fazendo as mesmas escolhas e que cada grupo deveria tomar decisões distintas, o desafio tornou-se mais complexo. Esse momento evidenciou o início de um processo de reconhecimento de "classe", à medida que os alunos refletiam sobre como suas decisões deveriam estar alinhadas com o perfil socioeconômico de seus personagens. Contudo, suas escolhas tenderam a ser mais práticas ou neutras, sem o mesmo nível de argumentação ou defesa de posições observado na turma controle. Essa postura pode estar relacionada a diferentes fatores, como uma preferência pela neutralidade, desinteresse, dificuldade de compreensão da proposta ou falta de uma percepção mais aprofundada sobre o conceito de classe social.

Ao analisarem os personagens e seus perfis socioeconômicos, os alunos da turma intervenção demonstraram, inicialmente, compreensão da atividade e estavam dispostos a manter coerência entre as escolhas feitas no livro-jogo RPG e a consciência de classe atribuída aos personagens. Esse aspecto dialoga com os princípios da aprendizagem baseada em jogos destacados por Alves (2015), que aponta que os jogos podem estimular a aprendizagem significativa ao envolver os alunos em narrativas imersivas, incentivando a tomada de decisões e a reflexão sobre suas implicações. Além disso, essa experiência prática pode contribuir para a construção do pensamento crítico, conforme argumentado por Dewey (1976), ao possibilitar que os alunos percebam a relação entre suas escolhas dentro do jogo e as estruturas sociais presentes no contexto histórico simulado.

Durante a leitura do livro-jogo RPG na turma intervenção, observou-se a necessidade de realizar uma leitura coletiva conduzida pelo professor/pesquisador, uma vez que os alunos apresentaram dificuldades em manter a concentração e compreender o texto individualmente. Esses desafios foram evidenciados por sinais de confusão e hesitação expressos em suas manifestações corporais. Tal necessidade pode estar relacionada a diferentes fatores, como variações no nível de letramento, dificuldades na interpretação textual ou mesmo questões atencionais, aspectos que impactam diretamente o processo de aprendizagem.

Para facilitar a compreensão e eliminar essas barreiras, o professor adotou uma abordagem mediada, realizando pausas estratégicas ao longo da leitura para esclarecer termos técnicos e outras expressões. Essas intervenções foram fundamentadas na observação de sinais não verbais dos alunos, como expressões de dúvida, hesitação ou baixa participação ativa. Esse tipo de mediação dialoga com a perspectiva de Dewey (1976), que enfatiza o papel da experiência e da interação no aprendizado, permitindo que os alunos construam significados a partir da contextualização e da reflexão conjunta.

Além disso, essa estratégia está alinhada com as propostas de Alves (2015), que defende o uso de jogos como ferramenta pedagógica capaz de potencializar o engajamento dos alunos. A autora destaca que atividades mediadas, sobretudo em contextos que envolvem o uso de jogos como estratégia pedagógica, estimulam a participação ativa dos alunos ao transformar o aprendizado em um processo mais interativo e envolvente.

A adoção dessa abordagem resultou em um aumento perceptível no engajamento dos alunos, que passaram a interagir mais ativamente durante a leitura, formulando perguntas e estabelecendo conexões entre o conteúdo do livro-jogo e os desafios propostos pela atividade. Esse envolvimento evidenciou que, ao oferecer suporte adequado e acessível, é possível minimizar barreiras de compreensão e tornar a aprendizagem mais significativa e inclusiva para todos os alunos.

4.2.3. Terceiro encontro

Data e Hora: 18/11/2024 (2 horas/aula)

Local: Sala de aula da turma controle e turma de intervenção

Aplicação do capítulo final – dinâmica em jogos em estação

O terceiro encontro com as turmas (controle e intervenção) demandou ajustes na dinâmica do jogo. Nos encontros anteriores, observou-se que uma grande maioria dos participantes escolhiam seus destinos e resolviam os desafios de maneira automática, sem uma imersão significativa na narrativa ou na interpretação dos personagens. Esse comportamento indicou que, embora a atividade estivesse

estruturada de forma interativa, ainda havia barreiras que limitavam a participação ativa e reflexiva dos alunos.

Essa mesma dificuldade também foi percebida no momento em que as decisões tomadas pareciam mais direcionadas a agradar os colegas do que fundamentadas em uma compreensão aprofundada das situações propostas pelo jogo. Esse padrão pode estar relacionado ao que Alves (2015) aponta sobre a importância do *design*, que devem ser planejadas para desafiar e engajar os participantes, evitando que as escolhas se tornem mecânicas ou desprovidas de significado. Além disso, McGonigal (2012) argumenta que jogos bem estruturados promovem maior envolvimento emocional e cognitivo, desde que os desafios sejam suficientemente instigantes e conectados à realidade dos jogadores.

Diante dessa percepção, a dinâmica do terceiro encontro foi reformulada para incluir mais desafios que estimulassem a imersão, o engajamento e a resolução de problemas de maneira mais autêntica e menos automatizada, através dos jogos em estação. A proposta reformulada também dialoga com Dewey (1976), que enfatiza a aprendizagem experiencial como um processo que deve envolver reflexão e tomada de decisão significativa. Ao proporcionar uma experiência mais desafiadora, buscou-se criar um ambiente em que os alunos fossem incentivados a tomar decisões mais fundamentadas, explorando suas próprias perspectivas e ampliando a compreensão histórica por meio da vivência lúdica.

Com essa reestruturação, esperava-se que a interação com o jogo se tornasse mais dinâmica, favorecendo não apenas a participação ativa dos alunos, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia no processo de aprendizagem. Esse aspecto pode ser observado nas Figuras 15 (a, b, c, d), que ilustram a participação dos alunos na atividade reformulada.

Figura 15 - Interações com os Jogos em estação



(a) Turma intervenção

(b) Turma controle



(c) Turma intervenção

(d) Turma intervenção

Fonte autor (2025)

As Figuras 15 (a, b, c, d) ilustram o entrosamento coletivo dos alunos durante a realização das atividades do jogo em estações. Observa-se a interação entre os participantes, a colaboração na tomada de decisões e o engajamento na dinâmica proposta. As imagens evidenciam como os alunos negociam estratégias, compartilham argumentos e constroem coletivamente suas escolhas dentro do jogo, refletindo a importância da interação social no processo de aprendizagem. Além disso, a participação ativa demonstra a efetividade das adaptações feitas na atividade para estimular o envolvimento de todos os alunos.

Durante o encontro, foram aplicados jogos em estações, nos quais os alunos enfrentavam desafios relacionados à temática da ditadura civil-militar. A interação

entre os alunos foi satisfatória, com um bom nível de organização e harmonia nos revezamentos. Todos os alunos participaram de forma democrática, e os alunos com deficiência contaram com o apoio dos profissionais de apoio pedagógico, que participaram ativamente, jogando junto aos alunos. Esse envolvimento dos profissionais contribuiu para uma maior democratização da atividade, permitindo que todos os alunos, independentemente do nível de compreensão teórica do assunto, pudessem participar de forma inclusiva.

A estratégia de realizar jogos em estações, com a participação ativa dos profissionais de apoio, reflete uma abordagem que busca a equidade na participação e aprendizagem de todos os alunos, alinhando-se à ideia de acessibilidade universal, que propõe o ajuste de ambientes e práticas pedagógicas para garantir que todos os alunos possam participar plenamente (Sassaki, 1999). Além disso, o fato de os alunos com deficiência interagirem com os colegas e os profissionais de apoio, em um ambiente colaborativo, reforça a ideia de educação inclusiva defendida por autores como Alves (2015), que destacam a importância de práticas pedagógicas que promovam a participação ativa de todos os alunos, independentemente de suas condições de aprendizagem.

Essa abordagem também dialoga com as ideias de Dewey (1976), que considera a participação ativa e a interação social como elementos essenciais no processo de aprendizagem. Para Dewey (1976), a aprendizagem não é um processo passivo, mas sim um processo ativo e colaborativo, no qual os alunos constroem conhecimento através da experiência e do diálogo com os outros. Assim, a aplicação de jogos em estações, com a mediação dos profissionais de apoio, favoreceu a participação democrática, a troca de experiências e o engajamento coletivo, o que, por sua vez, contribuiu para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, a turma apresentou uma dificuldade moderada no início das atividades, evidenciada pelo fato de os alunos frequentemente solicitarem ajuda ao professor/pesquisador. Esse comportamento pode ser compreendido como um reflexo da necessidade de adaptação à dinâmica do jogo e da construção de entendimento das regras e desafios. A princípio, a turma demonstrou hesitação, mas a situação se transformou à medida que o tempo passou. A partir da metade da aula,

as resoluções começaram a fluir com mais naturalidade, refletindo um maior entrosamento e adaptação à proposta.

Esse processo de adaptação gradual pode ser compreendido segundo Dewey (1976), que destaca a importância da experiência prática e da interação social para a construção do conhecimento. Dewey argumenta que a aprendizagem não é um processo passivo, mas sim ativo e interativo, no qual os alunos, ao enfrentarem desafios e dificuldades, tornam-se participantes ativos na construção de seu próprio conhecimento. Nesse caso, o aumento na fluidez das resoluções ao longo da atividade demonstra como a prática e a experiência contribuem para o engajamento e a compreensão dos alunos.

Além disso, a abordagem adotada no uso de jogos para explorar questões relacionadas à ditadura militar está em consonância com as propostas de Alves (2015). A utilização de jogos como ferramenta pedagógica proporciona um espaço para o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, promovendo a participação ativa e o engajamento dos alunos de maneira dinâmica.

Embora a turma intervenção tenha demonstrado maior resistência nos encontros anteriores, no último encontro, a receptividade foi mais evidente. Desde o início, os alunos elogiaram a dinâmica e o *layout* do jogo, comentando a progressão gradativa da dificuldade, o que contribuiu para manter o interesse na atividade. As intervenções do professor foram pontuais e limitaram-se a explicações conceituais ou contextualizações históricas, sem a necessidade de auxílio direto na resolução das fases, o que reflete o progresso no desenvolvimento da autonomia dos alunos durante a atividade.

A formação de equipes foi um fator essencial para tornar os desafios mais acessíveis a todos. A aluna com baixa visão utilizou o celular para acessar conteúdos externos vinculados à dinâmica, como músicas e vídeos via *QR codes*, enquanto conteúdos em Libras foram disponibilizados para a aluna com surdez. Essas adaptações, alinhadas à acessibilidade universal (Sassaki, 1999), garantiram que as barreiras à participação fossem minimizadas, permitindo a inclusão plena de todos os alunos nas atividades propostas. Além disso, o uso de contrastes de cores e formatos

foi fundamental para os alunos com TEA, promovendo uma melhor aceitação dos desafios e favorecendo a compreensão da tarefa.

Ao oferecer recursos acessíveis e promover uma aprendizagem colaborativa, a aprendizagem baseada em jogos contribui para um ambiente educacional mais inclusivo, estimulando o engajamento e a participação ativa de todos os alunos (Alves, 2015).

Com essas adaptações, foi possível observar maior engajamento e participação ativa de ambas as turmas, reforçando o potencial do uso de jogos como estratégia pedagógica para facilitar a aprendizagem e promover a equidade no processo de ensino-aprendizagem.

4.2.4. Quarto encontro

Data e Hora: 25/11/2024 (2 horas/aula)

Local: Sala de aula das turmas de controle e intervenção

Momento: *Feedback* da atividade

O *feedback* foi coletado por meio de formulários de avaliação (*Google Forms*), nos quais os alunos tiveram a oportunidade de avaliar a clareza das instruções, a eficácia do jogo e apresentar sugestões de melhoria. Além disso, discussões em grupo e a observação direta durante a atividade permitiram uma análise mais aprofundada sobre o nível de engajamento dos alunos. Foi possível perceber que alguns alunos destacaram aspectos positivos relacionados à dinâmica e ao *layout* do jogo, enquanto outros sugeriram ajustes nos desafios para torná-los mais acessíveis e atrativos.

As informações coletadas foram analisadas na próxima seção, garantindo melhorias contínuas nas próximas implementações. A combinação das sugestões dos alunos e das observações feitas pelo professor reforça a importância de alinhar as atividades pedagógicas às necessidades e preferências do grupo, promovendo maior imersão e engajamento no processo de ensino-aprendizagem.

4.3. Avaliação da experiência gamificada: *feedbacks* dos alunos

Esta seção está organizada em três eixos, com base na metodologia MEEGA+ (Petri, 2019; Soares, 2018; Teotônio, 2017). O primeiro eixo apresenta a caracterização geral dos respondentes, contemplando informações demográficas para conhecer o perfil dos alunos/jogadores envolvidos. O segundo analisa a usabilidade do jogo, incluindo aspectos como estética, aprendizibilidade, operabilidade e acessibilidade. Por fim, o terceiro examina a experiência do jogador, considerando dimensões como confiança, desafio, satisfação, interação social, diversão, atenção focada, relevância e percepção de aprendizagem.

Todos esses aspectos foram avaliados com base em respostas objetivas e dissertativas, possibilitando a obtenção de resultados quantitativos e qualitativos. Ao final, será possível sintetizar os pontos fortes e fracos da atividade gamificada aplicada às turmas do 9º ano.

4.3.1. Perfil dos participantes / Informações demográficas:

A maioria dos alunos tem 15 anos, com apenas 6 alunos de 14 anos e 2 de 16 anos. Os participantes acima de 18 anos são, na maioria, cuidadores ou intérpretes de LIBRAS, que, embora não sejam o foco principal da pesquisa, tiveram um papel ativo nas atividades gamificadas, sendo suas percepções também registradas no questionário.

A Figura 16a analisa a frequência de participação em jogos digitais, enquanto a Figura 16b aborda os jogos não digitais. Em relação aos jogos digitais (Figura 16a), a maioria dos participantes afirmou jogar raramente ou de vez em quando, enquanto uma parcela menor joga diariamente ou semanalmente. Esses dados indicam que a interação com jogos digitais ocorre de forma esporádica. No entanto, observações realizadas nas turmas mostram que muitos alunos possuem *smartphones* com jogos instalados, sugerindo que as respostas podem não refletir com precisão os hábitos reais, possivelmente devido à interpretação das perguntas ou outros fatores contextuais.

Figura 16 - Frequência com que costuma jogar

3. Com que frequência você costuma jogar jogos digitais?

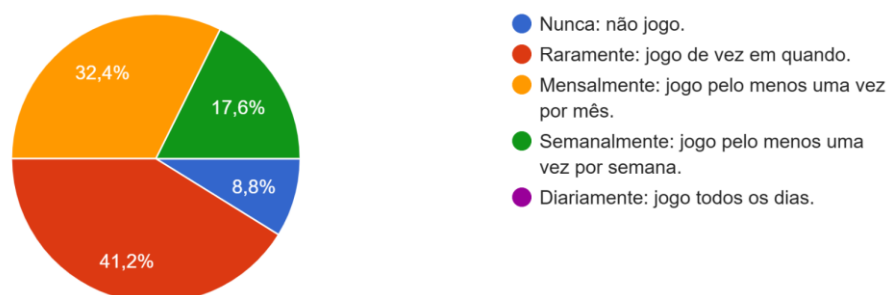
34 respostas



(a) Jogos digitais

4. Com que frequência você costuma jogar jogos não-digitais (de cartas, tabuleiro, etc.)?

34 respostas



(b) Jogos analógicos

Fonte autor (2025)

Esses dados ressaltam a importância de compreender as preferências e práticas reais dos alunos, como sugere Alves (2015). A discrepância entre as respostas e as observações aponta para um desafio na construção de práticas baseadas em jogos, evidenciando a importância de alinhar as atividades aos interesses do público-alvo, como discutido por Boller e Kapp (2018). Além disso,

McGonigal (2012) destaca que os jogos digitais podem aumentar o engajamento, mas isso depende da compreensão do contexto dos jogadores.

Quanto aos jogos não digitais (Figura 16b), a maioria afirmou jogar raramente ou mensalmente, com uma parte menor jogando semanalmente. Não houve participantes que jogam esses jogos diariamente, o que reforça a ideia de que os jogos não digitais têm menor presença no cotidiano dos alunos. Isso evidencia a necessidade de adaptar as experiências de aprendizagem gamificadas à realidade dos alunos, conforme Alves (2015). Jogos não digitais podem proporcionar oportunidades para o desenvolvimento de habilidades sociais e colaboração, como afirmam Boller e Kapp (2018), e a compreensão do contexto e das barreiras de uso é fundamental para engajar os alunos, como destaca Burke (2015).

Na seção seguinte, será analisada a jogabilidade da atividade, considerando elementos como *design*, clareza das regras e a facilidade de aprendizado, que são essenciais para a experiência dos alunos. As perguntas foram fechadas e seguiram uma lógica de respostas em uma escala de 1 a 5, onde (1) representa 'Discordo totalmente', (2) 'Discordo', (3) 'Nem discordo, nem concordo', (4) 'Concordo' e (5) 'Concordo totalmente'. Essa escala permitiu uma avaliação precisa das percepções dos alunos em relação a cada aspecto da atividade.

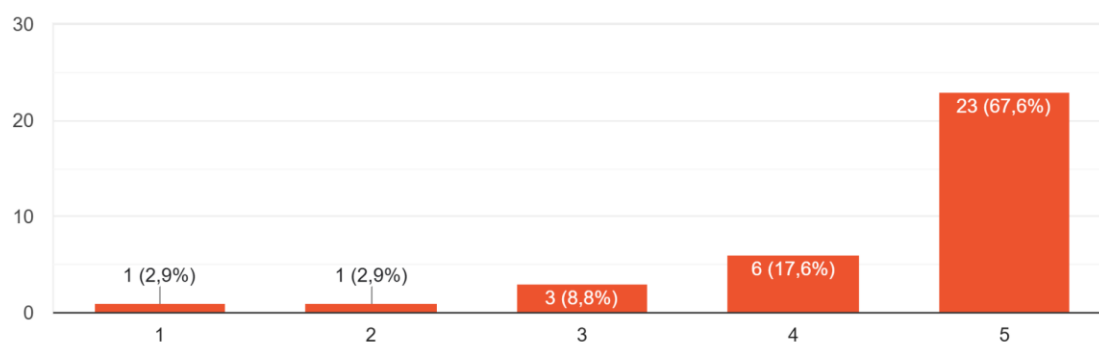
4.3.2. Análise da jogabilidade / usabilidade:

Para iniciar a análise da percepção dos alunos sobre a usabilidade da atividade, é fundamental avaliar se o *design* do jogo foi considerado atrativo (Figura 17a), com foco na **estética** do jogo. Nesse sentido, a maioria dos alunos afirmou ter apreciado significativamente o *design* utilizado durante os encontros, enquanto uma parcela mínima o considerou pouco atrativo, conforme registrado no diário de observação. Destaca-se que as perguntas foram elaboradas para abranger todos os encontros descritos nos diários de observação.

Figura 17 - Estética do jogo

5. O design do jogo é atraente (tabuleiro, cartas, interfaces, gráficos, etc.).

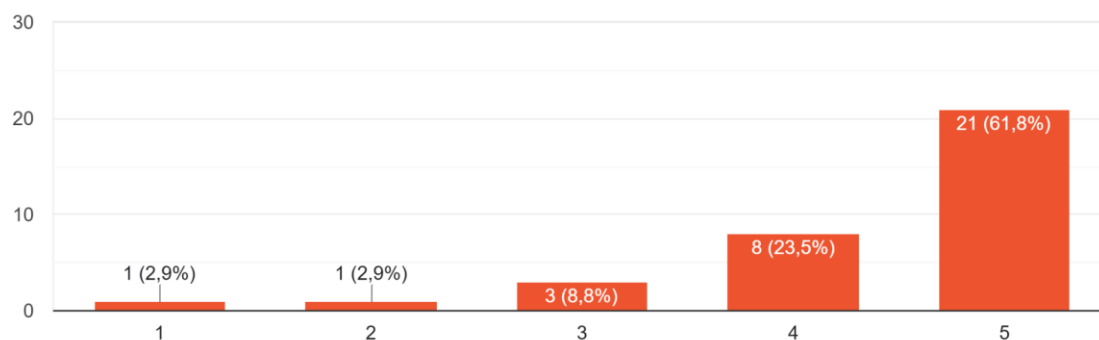
34 respostas



(a) Atratividade do design

6. Os textos, cores e fontes combinam e são consistentes.

34 respostas



(b) Textos, cores e fontes são consistentes

Fonte autor (2025)

Esses resultados sugerem que a maioria dos alunos apreciou o *design* proposto, o que vem ao encontro das ideias de Alves (2015), que argumenta que um *design* atrativo e bem estruturado é um fator crucial para o engajamento em

experiências de aprendizagem baseada em jogos. Além disso, o *design* do jogo parece ter cumprido a função de tornar a atividade envolvente, conforme defendem Boller e Kapp (2018), ao ajustá-lo com os interesses dos alunos e ao facilitar a sua participação. A baixa taxa de insatisfação sugere que o *design* da atividade atendeu bem a maioria dos alunos, o que está em linha com a ideia de Burke (2015), segundo a qual o uso de jogos como estratégia pedagógica deve ser atrativo e proporcionar uma experiência envolvente para proporcionar uma melhor aprendizagem. Confirma que o *design* do jogo contribuiu para o sucesso da proposta, cumprindo um dos aspectos essenciais para motivar os participantes.

Aliado à questão da estética do jogo, os alunos foram questionados sobre a percepção dos textos, cores e fontes utilizadas ao longo da atividade (Figura 17b). Vale ressaltar que, em determinados momentos, foi necessário realizar ajustes no contraste de cores e no tamanho das fontes devido à presença de uma aluna com BV, além de evitar o uso de cores muito fortes, em função de alunos TEA e sua sensibilidade visual. Também foi adotada uma linguagem simplificada em razão da acessibilidade para alunos com dislexia e surdez.

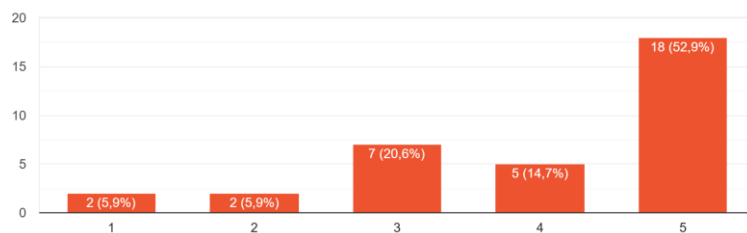
Essas adaptações no *design* estão em sintonia com as propostas de Alves (2015), que destaca a importância de uma experiência de aprendizagem visualmente acessível para promover o engajamento. Além disso, Boller e Kapp (2018) enfatizam que a escolha cuidadosa de elementos gráficos pode melhorar a experiência de aprendizagem, especialmente quando se busca atender às necessidades de um público diversificado. Após essas adaptações, os resultados foram positivos, com a maioria dos alunos demonstrando concordância com o design apresentado, enquanto uma pequena parcela manteve uma posição neutra ou expressou discordância.

Com relação à análise da **aprendizabilidade**, a facilidade de aprendizado do jogo revela uma percepção predominantemente positiva por parte dos alunos. Ao questionar se o jogo exigia pouco aprendizado prévio para ser iniciado (Figura 18a), a maioria dos alunos indicou que a compreensão das regras foi fácil desde o começo, demonstrando que o processo inicial de aprendizagem foi acessível e direto.

Figura 18 - Aprendizibilidade

7. Eu precisei aprender poucas coisas para poder começar a jogar o jogo.

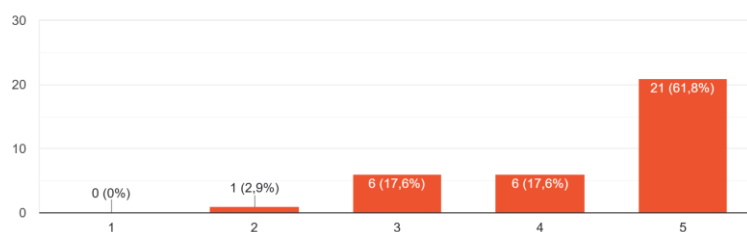
34 respostas



(a) Facilidade para iniciar o jogo

8. Aprender a jogar este jogo foi fácil para mim.

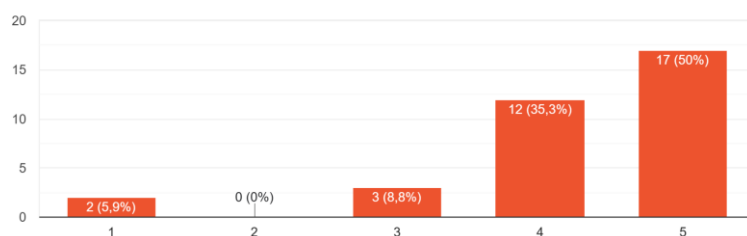
34 respostas



(b) Percepção sobre a facilidade de aprender a jogar

9. Eu acho que a maioria das pessoas aprenderiam a jogar este jogo rapidamente.

34 respostas



(c) Expectativa de facilidade para outros jogadores

Fonte autor (2025)

Ainda no critério de aprendizibilidade, a maioria dos alunos afirmou que aprender a jogar foi fácil, indicando uma experiência de aprendizado rápida e sem grandes dificuldades. Apenas uma pequena parcela demonstrou algum nível de discordância, sugerindo que o jogo foi eficaz em oferecer uma experiência acessível e sem barreiras significativas. Além disso, ao avaliar a percepção dos alunos sobre a facilidade de aprendizado para outras pessoas, observou-se uma tendência positiva, reforçando a ideia de que o jogo foi projetado para ser compreendido de forma intuitiva, independentemente do nível de familiaridade dos jogadores com jogos.

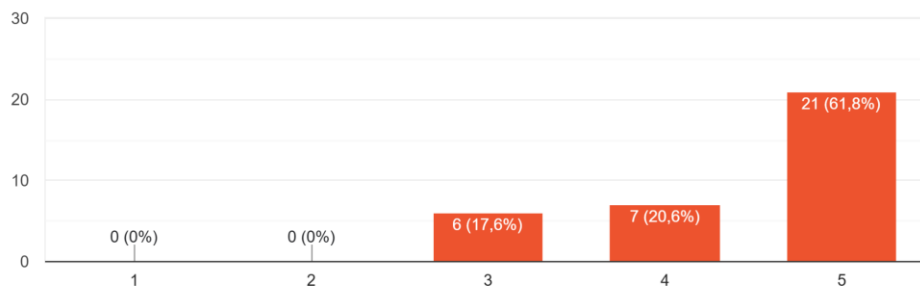
De maneira geral, os resultados indicam que a grande maioria dos alunos percebeu o jogo como fácil de aprender e acessível, refletindo a clareza do *design* e a simplicidade das regras. Essa percepção positiva está em consonância com as ideias de Alves (2015), que enfatiza a importância de criar experiências de aprendizagem simples e acessíveis desde o início, e com Boller e Kapp (2018), que ressaltam que a facilidade de aprendizado é um aspecto fundamental para o sucesso de qualquer proposta gamificada. Esses aspectos estão alinhados com os conceitos da aprendizagem baseada em jogos, que buscam tornar a experiência de aprendizagem mais envolvente e eficaz por meio da aplicação de elementos lúdicos.

Ao integrarmos o critério de **operabilidade**, os resultados da análise sobre a facilidade de participar do jogo e/ou da atividade gamificada (Figura 19a) indicaram que a maioria dos alunos teve uma experiência positiva, atribuindo avaliações elevadas. Esse dado reforça a importância de um *design* intuitivo, que permita uma interação fluida e acessível para todos os participantes. Alves (2015) destaca que, em um ambiente gamificado, a facilidade de jogar é essencial para envolver os participantes e eliminar possíveis barreiras iniciais ao engajamento. A simplicidade na execução do jogo demonstra que a proposta conseguiu equilibrar desafios e acessibilidade, um princípio fundamental na aprendizagem baseada em jogos, segundo Boller e Kapp (2018).

Figura 19 - Operabilidade

10. Eu considero que o jogo é fácil de jogar.

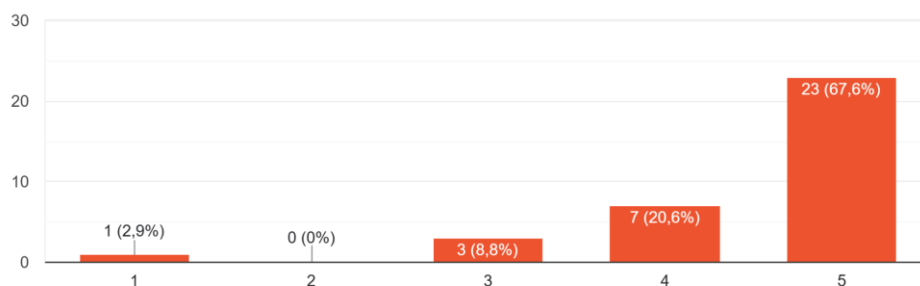
34 respostas



(a) Considero o jogo fácil

11. As regras do jogo são claras e compreensíveis.

34 respostas



(b) As regras são claras e compreensíveis

Fonte autor (2025)

Ao analisar a clareza das regras (Figura 19b), conforme critério de operabilidade, a maioria dos alunos avaliou positivamente a compreensão das mesmas. Isso está em consonância com o que Boller e Kapp (2018) chamam de transparência das mecânicas, onde regras claras são indispensáveis para garantir que os alunos se sintam confiantes ao participar. Além disso, Sassaki (1999) salienta que a quebra de barreiras atitudinais, como o medo de errar ou a insegurança diante

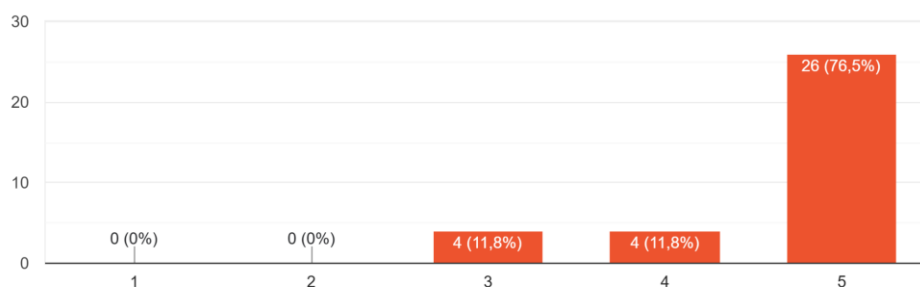
de algo novo, pode ser promovida com explicações claras e acessíveis, como as regras do jogo, que desempenham um papel inclusivo ao fomentar a participação de todos.

Quanto à legibilidade das letras (Figura 20a), ao analisarmos o critério da **acessibilidade**, a avaliação também foi amplamente positiva. Esses dados destacam a eficácia das adaptações realizadas, levando em consideração as necessidades específicas dos alunos, como os com BV ou dislexia. A utilização de fontes legíveis e de tamanhos adequados atende ao princípio de acessibilidade universal defendido por Sasaki (1999) e reflete o compromisso com o *design* inclusivo. Alves (2015) reforça que a adequação de elementos visuais em jogos não é apenas uma escolha estética, mas uma ferramenta pedagógica para eliminar barreiras e engajar os participantes.

Figura 20 - Acessibilidade

12. As letras (tamanho e estilo) utilizadas no jogo são legíveis.

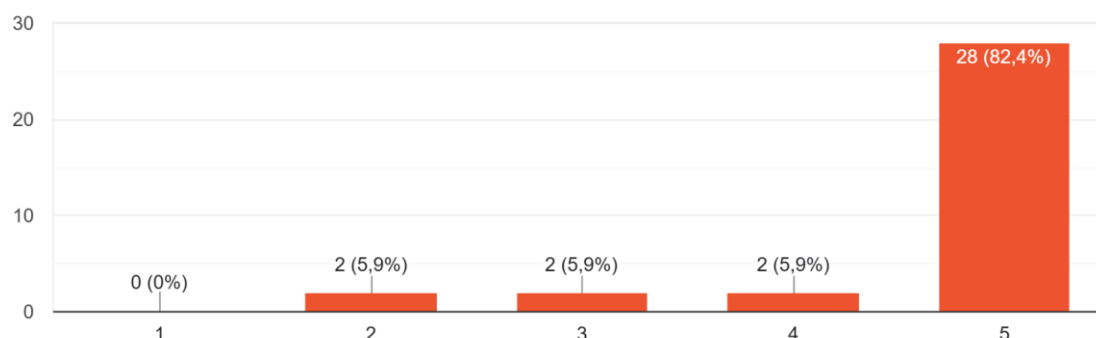
34 respostas



(a) As letras são legíveis

13. As cores utilizadas no jogo são compreensíveis.

34 respostas



(b) As cores são compreensíveis

Fonte autor (2025)

Por fim, no que diz respeito ao critério da acessibilidade, a análise das cores (Figura 20b) utilizadas no jogo revelou que a maioria dos alunos as considerou compreensíveis. A escolha de cores que evitam contrastes excessivos e respeitam sensibilidades específicas, como no caso de alunos com TEA, demonstra uma preocupação com a acessibilidade sensorial. Sassaki (1999) enfatiza que a quebra de barreiras físicas e sensoriais é um dos pilares da inclusão. Alves (2015) complementa que, em contextos baseados em jogos, esses ajustes não só eliminam barreiras como também promovem uma experiência positiva e acolhedora para todos os participantes.

De maneira geral, os dados obtidos a partir das Figuras 19 e 20, referentes à operabilidade e acessibilidade, evidenciam que a atividade gamificada atendeu tanto aos aspectos técnicos (como facilidade de uso, clareza das regras e *design* visual) quanto aos aspectos inclusivos, garantindo acessibilidade para alunos com diferentes necessidades educacionais específicas. Esses resultados demonstram um alinhamento com os princípios de *design* acessível e jogos inclusivos.

4.3.3. Experiência do jogador

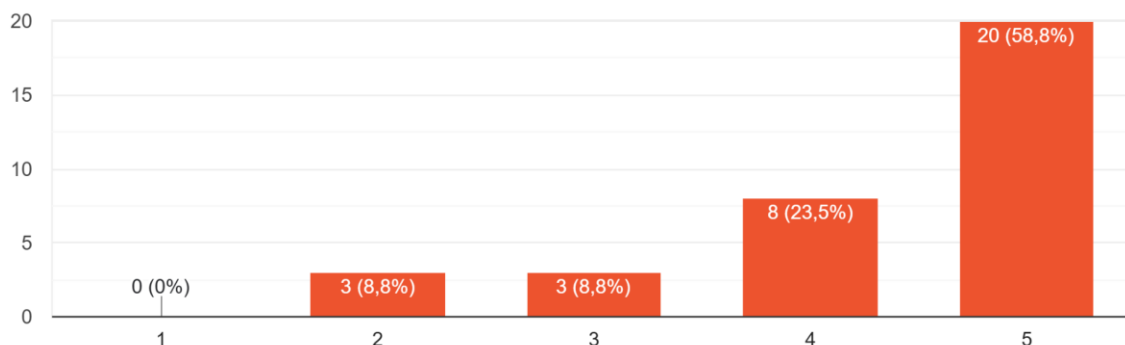
A experiência do jogador é um dos pilares fundamentais na avaliação das atividades baseadas em jogos, pois é por meio dela que se compreendem os impactos no engajamento, na aprendizagem e na interação dos alunos. A partir deste ponto, nossa análise se concentrará nas respostas objetivas fornecidas pelos participantes, com o objetivo de interpretar como eles vivenciaram a experiência de aprender por meio do jogo. Serão analisadas questões que possibilitaram traçar um panorama detalhado sobre os diferentes aspectos da atividade gamificada, incluindo sua organização, eficácia e impacto pedagógico.

Essa investigação busca responder à questão central que orienta esta análise: como a organização, o *design* e as mecânicas do jogo influenciaram a confiança e a aprendizagem dos alunos? Conforme destacado por Alves (2015), as experiências gamificadas devem ser estrategicamente planejadas para proporcionar clareza e engajamento. Boller e Kapp (2018) reforçam que atividades estruturadas e significativas ajudam a construir conexões mais profundas com o conteúdo, enquanto Burke (2015) enfatiza que a organização e os desafios promovem motivação e participação ativa.

Ao iniciar a análise com base no critério de **confiança**, a partir da pergunta: “A organização do conteúdo me ajudou a estar confiante de que eu iria aprender com este jogo.” (Figura 21), é essencial compreender se a estrutura do jogo ofereceu segurança e clareza aos alunos, aspectos diretamente relacionados à construção de práticas inclusivas e à eliminação de barreiras à participação (Sasaki, 1999). A partir dessa reflexão inicial, será possível desenvolver uma visão abrangente das percepções dos alunos e do impacto da atividade no processo de ensino-aprendizagem.

Figura 21 - Organização do conteúdo

14. A organização do conteúdo me ajudou a estar confiante de que eu iria aprender com este jogo.
34 respostas



Fonte autor (2025)

As percepções dos alunos sobre a organização do conteúdo indicaram, em sua maioria, uma avaliação positiva, demonstrando confiança e engajamento no aprendizado proporcionado pela atividade. Apenas uma pequena parcela manteve-se neutra ou expressou discordância, o que reforça que a estruturação da atividade contribuiu significativamente para a experiência de aprendizagem e para a segurança dos alunos em relação ao conteúdo abordado.

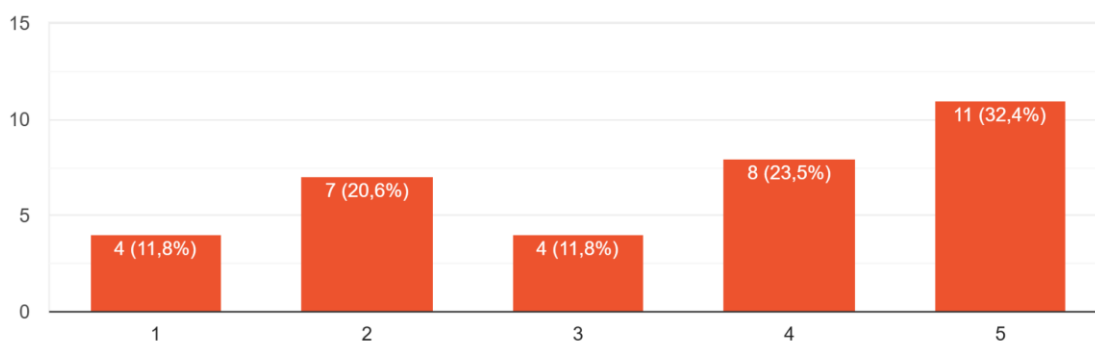
Para Burke (2015), a estrutura clara e bem planejada de uma atividade gamificada é essencial para garantir o engajamento e a confiança dos participantes no processo de aprendizagem. Nesse contexto, o *design* instrucional emerge como um conceito central, pois ele envolve o planejamento sistemático e estratégico de experiências educacionais que alinhem objetivos pedagógicos às metodologias e recursos utilizados. De acordo com Alves (2015), um *design* instrucional eficiente vai além da simples organização dos conteúdos: ele busca criar ambientes de aprendizagem significativos, que motivem os alunos, estimulem sua curiosidade e promovam uma conexão mais profunda com o conteúdo proposto. Isso inclui a escolha cuidadosa de elementos narrativos, desafios e recompensas, que não apenas tornam a experiência mais atrativa, mas também garantem que os objetivos de aprendizagem sejam efetivamente alcançados.

Na pergunta seguinte, iniciou-se a análise das percepções dos alunos, a fim de contemplar o critério de **desafio** da atividade gamificada, com a afirmação: "Este jogo é adequadamente desafiador para mim" (Figura 22a). As respostas demonstraram uma diversidade de percepções entre os participantes, indicando que não houve uma unanimidade quanto ao desafio proposto pelo jogo. Enquanto uma parte expressiva dos alunos considerou o nível de desafio apropriado, outros apresentaram avaliações mais neutras ou discordantes, evidenciando diferentes experiências individuais em relação à dificuldade da atividade.

Figura 22 - Desafio

15. Este jogo é adequadamente desafiador para mim.

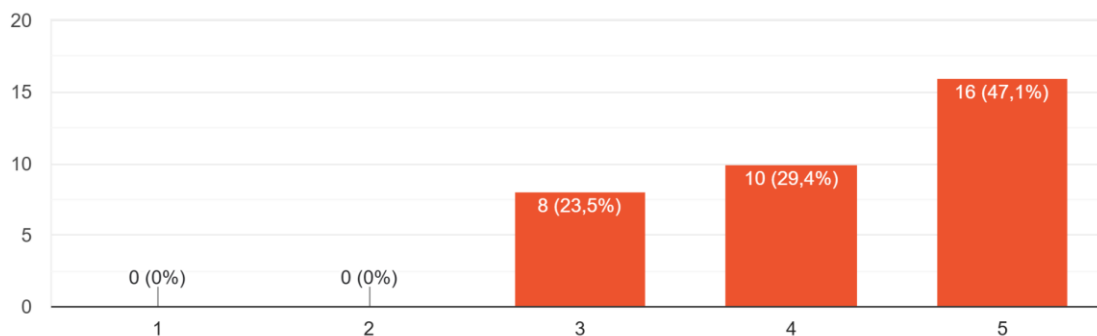
34 respostas



(a) Grau de desafio

16. O jogo oferece novos desafios (oferece novos obstáculos, situações ou variações) com um ritmo adequado.

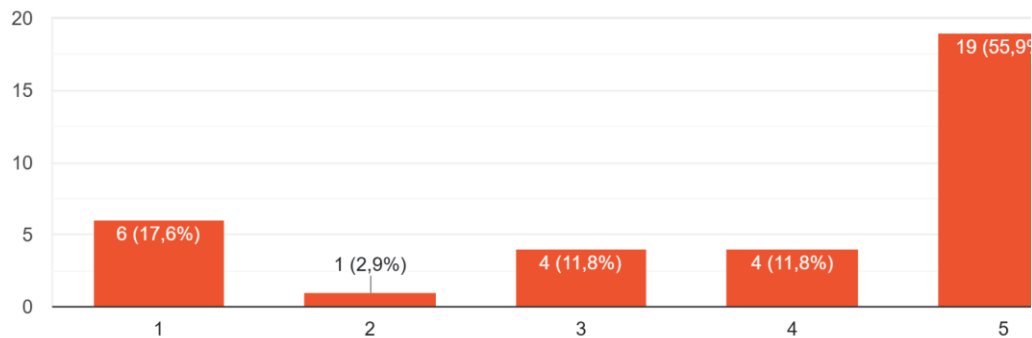
34 respostas



(b) O jogo oferece novos desafios

17. O jogo não se torna monótono nas suas tarefas (repetitivo ou com tarefas chatas).

34 respostas



(c) O jogo não se torna monótono

Fonte autor (2025)

Essa disparidade nas respostas pode estar associada a diferenças individuais, como conhecimentos prévios e à colocação do aluno como sujeito ativo ao longo do processo, conforme destacado pela TAS de Ausubel (2003), além de interesses e

estilos de aprendizagem (Antunes, 2012). De acordo com Boller e Kapp (2018), para que jogos educacionais sejam eficazes, é crucial que o nível de desafio seja equilibrado, ou seja, suficientemente alto para promover o engajamento, mas sem provocar frustração ou desmotivação nos participantes. Burke (2015) também ressalta que a percepção de um desafio adequado está intimamente relacionada ao engajamento, constituindo um elemento essencial para que o jogador mantenha o interesse e se sinta incentivado a superar os obstáculos apresentados.

Além disso, Alves (2015) reforça que o *design* instrucional deve prever desafios graduais e ajustáveis, permitindo que alunos com diferentes níveis de conhecimento percebam o jogo como desafiador, mas acessível. No contexto do uso de jogos como estratégia pedagógica, essa abordagem contribui para garantir uma experiência inclusiva, promovendo tanto o engajamento quanto o aprendizado.

Portanto, os resultados evidenciam que, embora o jogo tenha sido bem recebido por uma parcela significativa dos alunos, ajustes no nível de desafio podem ser necessários para atender melhor à diversidade presente no grupo. Essa reflexão reforça a importância de personalizar as experiências de aprendizagem baseadas em jogos, tornando-as mais inclusivas e significativas.

Enquanto na pergunta anterior, referente à percepção do nível de desafio de forma individual, não houve consenso entre os alunos, na questão que investigou se “o jogo oferece novos desafios (oferece novos obstáculos, situações ou variações) com um ritmo adequado” (Figura 22b), observou-se uma maior uniformidade nas respostas, com uma tendência positiva.

De acordo com Boller e Kapp (2018), para que jogos educacionais sejam efetivos, é essencial equilibrar o nível de desafio, garantindo que ele seja suficientemente estimulante para promover o engajamento, mas sem ser excessivamente complexo a ponto de desmotivar o jogador. Burke (2015) também enfatiza que o ritmo adequado e a introdução de novos obstáculos contribuem para que o jogador se sinta motivado a continuar a atividade. Assim, a aprendizagem baseada em jogos deve proporcionar desafios progressivos e equilibrados, promovendo o engajamento contínuo dos alunos, o que é crucial para que eles permaneçam envolvidos e motivados ao longo da atividade.

Como última questão a contemplar o critério de desafio, segundo Petri (2019) e Teotonio (2017), os alunos responderam se "o jogo não se torna monótono nas suas tarefas (repetitivo ou com tarefas chatas)" (Figura 22c). Essa questão está diretamente ligada à proposta de utilizar jogos como estratégia pedagógica, que visa manter a motivação e o engajamento do aluno ao longo da atividade. Segundo Burke (2015), a capacidade de um jogo de evitar a monotonia é um fator-chave para sustentar o interesse dos participantes, já que a repetitividade pode levar à desmotivação e, conseqüentemente, à diminuição do impacto pedagógico. Da mesma forma, Alves (2015) ressalta que um *design* instrucional bem estruturado deve garantir a variedade de desafios e tarefas, promovendo o dinamismo necessário para estimular a aprendizagem e evitar a sensação de monotonia.

Os resultados apontaram certa variação nas percepções dos alunos, embora a maioria tenha demonstrado uma tendência positiva em relação à dinâmica do jogo. Enquanto uma parcela expressiva considerou que o jogo não se tornou monótono, alguns participantes indicaram certa sensação de repetitividade nas tarefas. Essa divergência pode ser compreendida com base na TAS de Ausubel (2003), que destaca a importância de conectar novos conhecimentos aos prévios, um processo que pode ser comprometido caso as atividades se tornem previsíveis ou pouco desafiadoras.

Para Boller e Kapp (2018), a eficácia dos jogos educacionais está ligada à sua capacidade de oferecer uma experiência variada e adaptada às necessidades individuais dos alunos, considerando tanto os interesses quanto os estilos de aprendizagem, conforme destacado por Antunes (2012). No contexto da inclusão, Sasaki (1999) enfatiza a necessidade de criar atividades que atendam à diversidade dos alunos, promovendo a equidade e a participação plena. Portanto, é essencial que o *design* da atividade gamificada seja continuamente aprimorado para garantir um equilíbrio entre desafios e variedade, de forma a engajar todos os alunos e evitar percepções de monotonia.

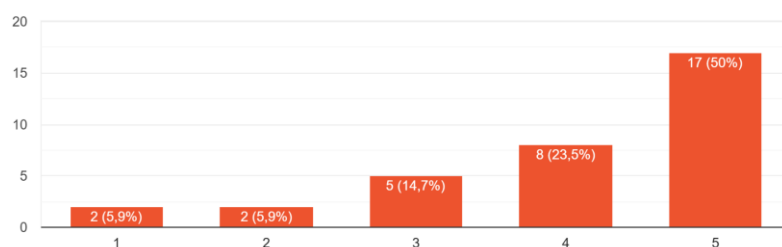
Ao questionar os alunos sobre o sentimento de realização ao completar as tarefas do jogo (Figura 23a), com o objetivo de avaliar o critério de **satisfação** segundo Petri (2019) e Teotonio (2017), observou-se uma diversidade de percepções. No entanto, prevaleceram respostas que indicam uma experiência positiva em relação

à jogabilidade, sugerindo que o jogo contribuiu para a sensação de conquista entre os participantes.

Figura 23 - Satisfação

18. Completar as tarefas do jogo me deu um sentimento de realização.

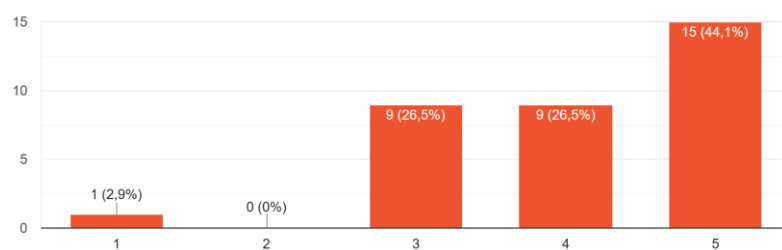
34 respostas



(a) Completar as tarefas me deu um sentimento de realização

19. É devido ao meu esforço pessoal que eu consigo avançar no jogo.

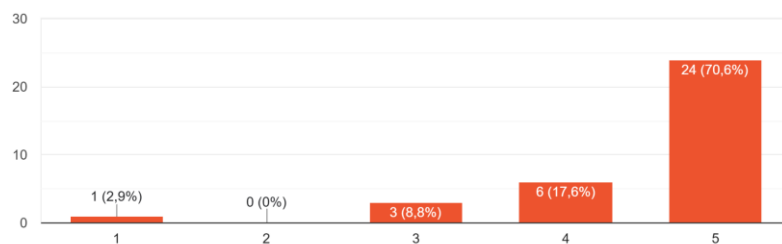
34 respostas



(b) Devido ao meu esforço pessoal que consigo avançar

20. Me sinto satisfeito com as coisas que aprendi no jogo.

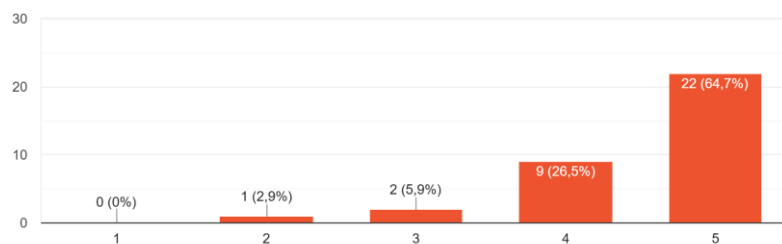
34 respostas



(c) Me sinto satisfeito com o que aprendi no jogo

21. Eu recomendaria este jogo para meus colegas.

34 respostas



(d) Recomendaria este jogo

Fonte autor (2025)

Essa análise está alinhada à proposta de Boller e Kapp (2018), que destacam a importância de os jogos educacionais promoverem experiências que estimulem o envolvimento emocional dos participantes, pois sentimentos positivos, como realização e superação, contribuem significativamente para o engajamento e a motivação dos alunos. Além disso, Burke (2015) destaca que o senso de realização é um elemento essencial, pois conecta o aluno aos objetivos da atividade, tornando a experiência mais significativa.

Ao responderem à afirmação: “É devido ao meu esforço pessoal que eu consigo avançar no jogo” (Figura 23b), os alunos forneceram *feedbacks* que, alinhados ao critério da satisfação, permitem avaliar o quanto se sentiram

participantes ativos do processo de aprendizagem. Essa percepção reforça a ideia de aprendizagem significativa, conforme a TAS de Ausubel (2003), ao destacar a importância do engajamento ativo para conectar novos conhecimentos às estruturas cognitivas previamente existentes.

A análise das respostas indica que, na maioria dos casos, as percepções foram positivas. A maioria dos alunos reconheceu o sentimento de responsabilidade pelo próprio progresso no jogo, o que sugere uma aplicação bem-sucedida de estratégias baseadas em jogos para fortalecer o envolvimento ativo e participativo no processo de aprendizagem.

Autores como Boller e Kapp (2018) reforçam que, para o sucesso de uma experiência gamificada, é essencial que os alunos percebam o impacto de suas próprias ações no avanço, uma vez que isso promove engajamento e motivação. Além disso, Burke (2015) destaca que permitir ao jogador sentir-se protagonista de sua jornada é um elemento-chave para o sucesso das atividades baseadas em jogos, promovendo maior conexão e envolvimento com as atividades propostas.

Ao analisar a percepção dos alunos sobre a aprendizagem proporcionada pela atividade (Figura 23c), dentro do critério de satisfação, observou-se uma predominância de respostas positivas. A maioria dos alunos demonstrou contentamento com o que aprendeu durante o jogo, indicando que a experiência contribuiu para a satisfação com o processo de aprendizagem. Apenas uma pequena parcela manteve-se neutra ou discordou da afirmação.

Esses dados indicam que a atividade, além de promover uma experiência prazerosa, também resultou em aprendizagens significativas (Ausubel, 2003). Segundo Boller e Kapp (2018), a satisfação com a aprendizagem é um dos indicadores mais relevantes da eficácia em jogos educacionais, pois reflete o alinhamento entre engajamento e aquisição de conhecimento. Burke (2015) complementa que atividades baseadas em jogos bem estruturadas têm o potencial de despertar motivação e proporcionar resultados satisfatórios. Assim, podemos concluir que a atividade cumpriu seu papel de unir entretenimento e aprendizagem de forma equilibrada e eficaz.

Para avaliar o critério de satisfação, também foi analisada a afirmação: “Eu recomendaria este jogo para meus colegas” (Figura 23d). Observou-se uma tendência predominante de recomendações positivas, indicando que a maioria dos alunos considerou a experiência envolvente e relevante. Apenas uma pequena parcela manteve-se neutra ou expressou discordância.

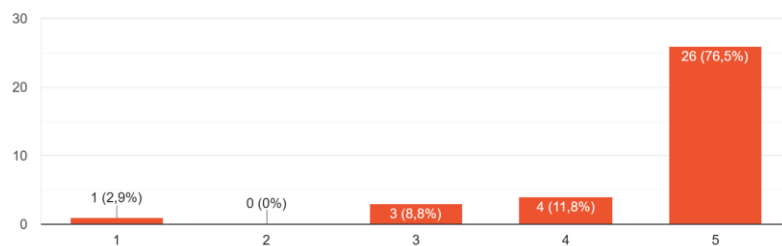
Esses resultados indicam que, além de ser satisfatório para a grande maioria dos alunos, o jogo proporcionou aprendizagens significativas para muitos deles, a ponto de julgarem importante sua recomendação para outros colegas. Segundo Boller e Kapp (2018), o compartilhamento de experiências positivas em jogos educacionais é um reflexo do engajamento e da relevância percebida pelos jogadores. Burke (2015) reforça que, quando um jogo é avaliado como digno de recomendação, isso evidencia seu impacto motivador e sua eficácia como ferramenta de aprendizagem. Dessa forma, pode-se concluir que o jogo foi bem recebido pelos alunos, tanto em termos de satisfação quanto de aprendizado.

A interação durante o jogo (Figura 24a) e a percepção sobre cooperação e/ou competição entre os jogadores (Figura 24b), dentro do critério de **interação social** segundo Petri (2019) e Teotonio (2017), apresentaram resultados amplamente positivos. A maioria dos alunos reconheceu momentos de interação ao longo da atividade, evidenciando que o jogo proporcionou um ambiente favorável à participação e ao engajamento coletivo. Apenas uma pequena parcela manteve-se neutra ou discordou dessa percepção.

Figura 24 - Interação social

22. Eu pude interagir com outras pessoas durante o jogo.

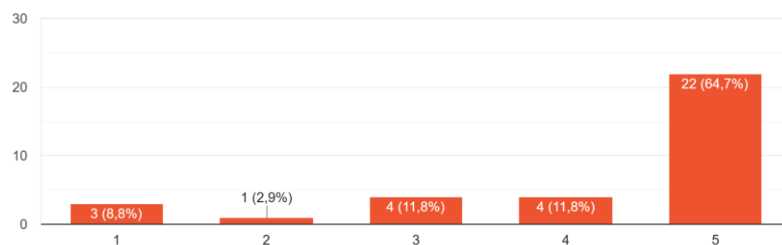
34 respostas



(a) Pude interagir com outras pessoas

23. O jogo promove momentos de cooperação e/ou competição entre os jogadores.

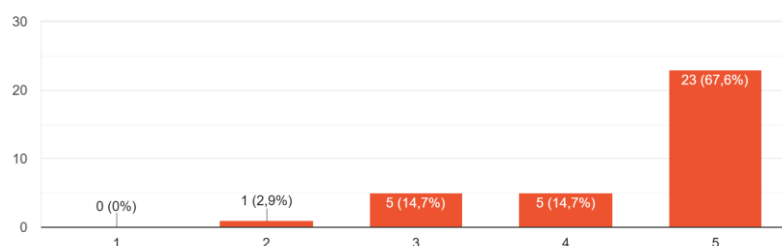
34 respostas



(b) O jogo promove momentos de cooperação e/ou competição

24. Eu me senti bem interagindo com outras pessoas durante o jogo.

34 respostas



(c) Me senti bem interagindo com outras pessoas

Fonte autor (2025)

A percepção sobre cooperação e/ou competição ao longo da atividade gamificada foi majoritariamente positiva. A maioria dos alunos identificou essas dinâmicas durante o jogo, indicando que os elementos de interação foram efetivos. Apenas uma pequena parcela demonstrou neutralidade ou discordância em relação a esse aspecto.

Esses resultados indicam que a interação e a cooperação e/ou competição foram reconhecidas por grande parte dos alunos, evidenciando a efetividade da atividade em mais dois critérios. Como destacado por Boller e Kapp (2018), a interação e a competição são elementos centrais no uso de jogos como estratégia pedagógica, pois estimulam o engajamento e a motivação, além de favorecerem o aprendizado colaborativo. Burke (2015) reforça que a resolução de problemas e desafios em equipe, assim como a troca entre pares, são elementos essenciais para a construção de conhecimentos significativos durante a atividade. Esses achados sugerem que o jogo cumpriu seu papel de promover um ambiente interativo e dinâmico para o aprendizado.

Ainda dentro do critério de interação social e da troca entre pares, os alunos responderam à afirmação: “Eu me senti bem interagindo com outras pessoas durante o jogo.” (Figura 24c). A interação e a satisfação com a troca durante o jogo apresentaram variações nas percepções dos participantes. A maioria dos respondentes expressou um sentimento positivo em relação à interação, enquanto uma pequena parcela se manteve neutra ou discordou parcialmente da afirmação.

Durante a atividade gamificada, participaram alunos de duas turmas do 9º ano, cuidadores de alunos com deficiência e intérpretes de LIBRAS. Essa composição diversificada teve como objetivo promover a democratização do conhecimento, integrando tanto alunos quanto adultos que já haviam concluído o ensino fundamental. Esses participantes também relataram satisfação e destacaram a construção de novos conhecimentos ao longo da atividade. Posteriormente, todos responderam ao questionário, cujas respostas estão em análise.

Esses dados sugerem que o jogo proporcionou uma experiência satisfatória para a maioria dos participantes, reforçando a ideia de que o bem-estar durante as interações pode aumentar o desejo de continuar jogando. Como destacam Boller e

Kapp (2018), a interação social em ambientes gamificados desempenha um papel essencial na promoção do engajamento e na construção de conhecimentos. Além disso, McGonigal (2012) enfatiza que o senso de pertencimento e a colaboração em jogos podem estimular emoções positivas, fortalecendo tanto a motivação quanto a aprendizagem significativa.

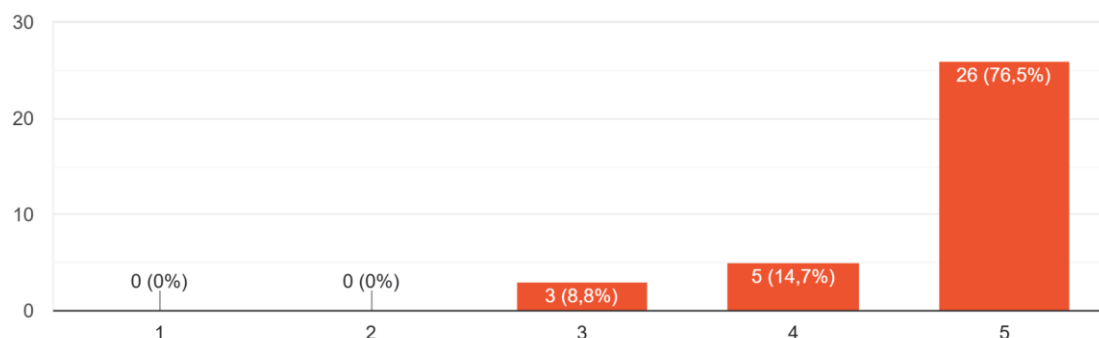
É importante destacar que, além de promover a aprendizagem, a atividade gamificada deve ser percebida como **divertida** pelos participantes (Petri, 2019; Teotonio, 2017), sendo esse um aspecto essencial para a criação de engajamento. Boller e Kapp (2018) ressaltam o poder dos jogos em proporcionar experiências emocionais positivas, fundamentais para o envolvimento contínuo. Ao ser questionado sobre a afirmativa: “Eu me diverti com o jogo” (Figura 25a), buscou-se analisar a percepção dos alunos em relação ao aspecto lúdico da atividade. Os resultados foram satisfatórios, uma vez que nenhuma resposta indicou discordância em relação à afirmação. Embora uma pequena parte tenha se mantido neutra, a maior parte dos alunos indicou satisfação, com a maioria afirmando que se divertiu durante o jogo. Esses dados comprovam a perspectiva de McGonigal (2012), que considera a diversão um elemento essencial para prolongar o engajamento e incentivar a participação ativa nas atividades. Dessa forma, fica evidente que o aspecto lúdico desempenhou um papel crucial ao longo da atividade, promovendo o engajamento dos alunos e gerando uma experiência positiva.

Todavia, quando perguntados se alguma situação durante o jogo os fez sorrir (Figura 25b), contemplando a última questão do critério da diversão, as respostas apresentaram maior variação em comparação com a questão anterior. Enquanto 8,8% discordaram plenamente e 5,9% discordaram em parte, 20,6% dos alunos mantiveram-se neutros, indicando que nem todos vivenciaram o jogo de forma divertida. Por outro lado, 17,6% concordaram parcialmente e 47,1% concordaram plenamente, mostrando que a maioria dos alunos teve momentos de alegria durante a atividade. Isso reflete a importância de incorporar elementos positivos nos jogos, como apontam Boller e Kapp (2018), para aumentar o engajamento e a satisfação dos participantes.

Figura 25 - Percepção da diversão

25. Eu me diverti com o jogo.

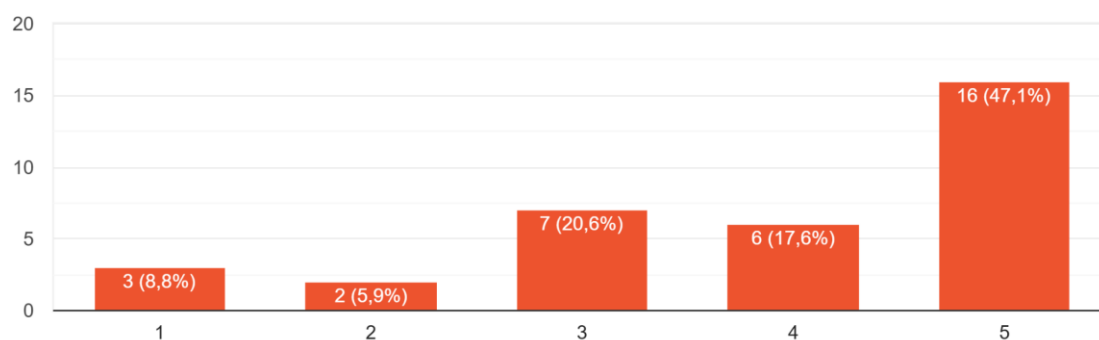
34 respostas



(a) Me diverti com o jogo

26. Aconteceu alguma situação durante o jogo (elementos do jogo, competição, etc.) que me fez sorrir.

34 respostas



(b) Alguma situação me fez sorrir

Fonte autor (2025)

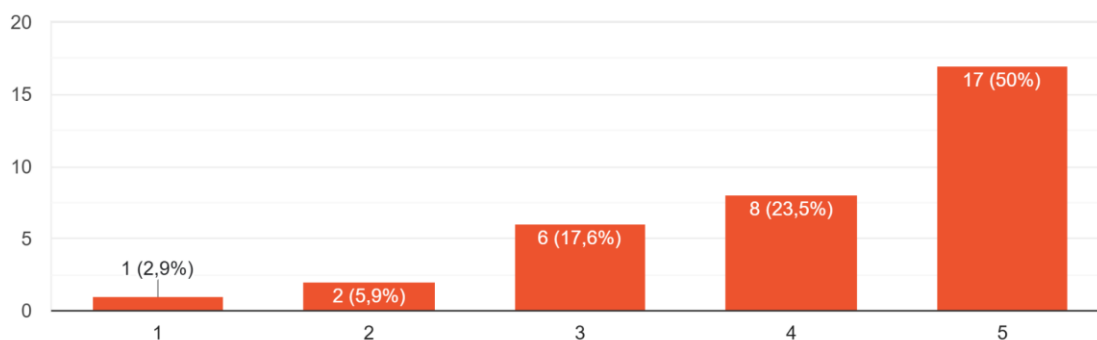
Ao analisar um critério ligado à **atenção focada** dos alunos, foi questionado a eles se algo interessante no início do jogo capturou sua atenção (Figura 26a). As respostas apresentaram uma diversidade de percepções: enquanto a maioria dos

alunos concordou plenamente com a afirmativa, uma parcela considerável apresentou respostas neutras ou discordantes. Isso sugere que, embora o início da atividade tenha sido envolvente para muitos, uma parte significativa dos alunos não experimentou o mesmo nível de engajamento. Esses dados indicam que a introdução ou o formato inicial do jogo poderia ter sido ajustado para capturar melhor a atenção de todos os participantes, promovendo um maior envolvimento ao longo da atividade. Boller e Kapp (2018) destacam a importância de iniciar experiências gamificadas com elementos cativantes, como uma narrativa intrigante, desafios iniciais acessíveis ou recompensas imediatas, de modo a garantir a motivação desde o início. Além disso, Sasaki (1999) ressalta a necessidade de eliminar barreiras, para proporcionar um ambiente inclusivo e acessível, garantindo que todos os alunos possam participar de forma plena e se sintam motivados desde o início da atividade.

Figura 26 - Atenção focada

27. Houve algo interessante no início do jogo que capturou minha atenção.

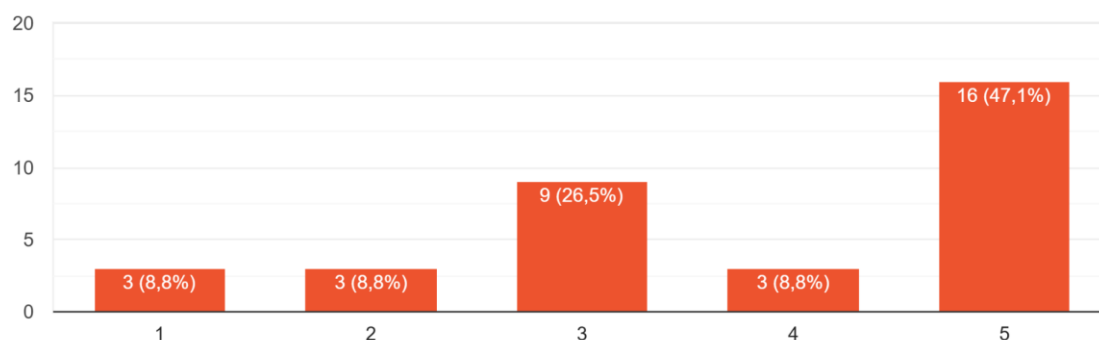
34 respostas



(a) Algo interessante no início do jogo capturou minha atenção

28. Eu estava tão envolvido no jogo que eu perdi a noção do tempo.

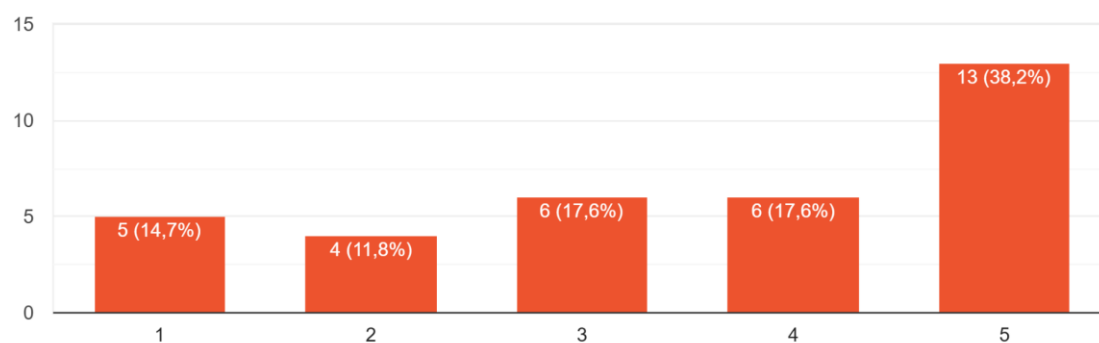
34 respostas



(b) Estava tão envolvido que perdi a noção do tempo

29. Eu esqueci sobre o ambiente ao meu redor enquanto jogava este jogo.

34 respostas



(c) Esqueci sobre o ambiente ao meu redor enquanto jogava

Fonte autor (2025)

Tendo como base a atenção focada, foi questionado aos alunos se, ao longo da tarefa, "estava tão envolvido no jogo que perdeu a noção do tempo" (Figura 26b). Essa questão buscava mensurar o nível de imersão dos alunos na atividade, uma sensação que está diretamente relacionada ao engajamento e à satisfação de

permanecer jogando. As respostas mostraram uma percepção variada sobre a imersão no jogo. Embora mais da metade dos alunos tenha experimentado um nível satisfatório de imersão, uma parte significativa permaneceu neutra ou discordou da afirmativa. Isso indica que, para futuras aplicações, é necessário aprimorar esse aspecto, a fim de tornar a experiência mais envolvente para todos, conforme enfatiza McGonigal (2012).

A última pergunta, relacionada ao critério da atenção focada, questionou os alunos sobre se eles esqueceram o ambiente ao redor durante a atividade gamificada (figura 26c), visando analisar a imersão e o engajamento no jogo. Os resultados indicaram uma fragilidade no jogo, com uma parte significativa dos alunos discordando ou se mantendo neutros. No entanto, uma parcela também demonstrou um nível positivo de imersão, sugerindo que, apesar das dificuldades, o jogo teve sucesso em envolver uma parte dos participantes.

Esses dados sugerem que não houve uma imersão profunda por parte de grande parte dos alunos, evidenciando fragilidades no critério de atenção focada dentro da proposta gamificada. Esse fenômeno pode ser interpretado segundo a perspectiva de McGonigal (2012), que enfatiza a importância de um *design* de jogo capaz de gerar uma experiência imersiva e envolvente para os participantes. A autora destaca que a imersão pode ser um fator chave para a motivação dos jogadores, sendo essencial para garantir o engajamento total e a concentração nas atividades. Por outro lado, a baixa imersão observada neste estudo também pode refletir a necessidade de ajustes nas estratégias pedagógicas aplicadas, conforme sugerido por Alves (2015), que destaca a importância de o jogo ser adaptado para atender às diferentes necessidades e contextos dos alunos, garantindo maior aderência e foco durante a atividade.

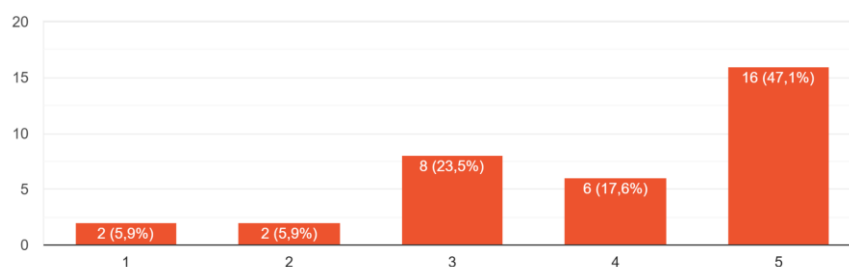
O próximo critério, segundo Petri (2019) e Teotônio (2017), é a **relevância** da atividade gamificada. A primeira pergunta relacionada a esse critério foi: "O conteúdo do jogo é relevante para os meus interesses?" (Figura 27a). Ao analisar as respostas, observou-se um alinhamento positivo entre a maioria dos alunos em relação ao conteúdo do jogo. A maior parte dos participantes demonstrou concordância com a relevância do conteúdo, enquanto uma pequena parcela se manteve neutra ou

discordou parcialmente. Esses resultados sugerem que o jogo conseguiu despertar o interesse de boa parte dos alunos.

Figura 27 - Relevância

30. O conteúdo do jogo é relevante para os meus interesses.

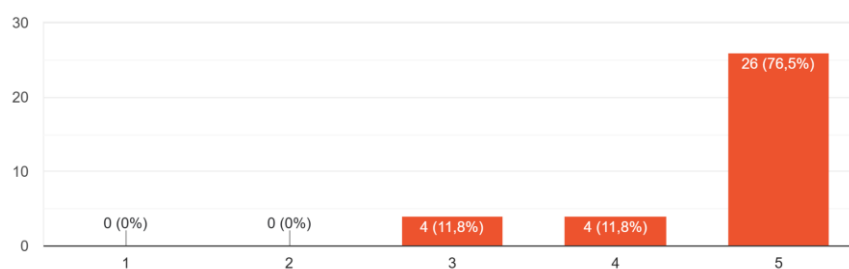
34 respostas



(a) Conteúdo é relevante para os meus interesses

31. É claro para mim como o conteúdo do jogo está relacionado com a disciplina.

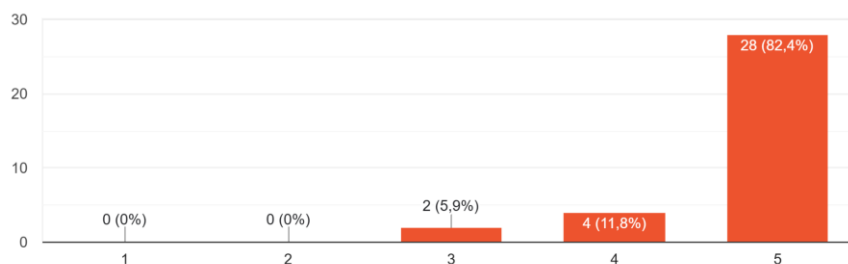
34 respostas



(b) É claro para mim a relação do jogo com a disciplina

32. O jogo é um método de ensino adequado para esta disciplina.

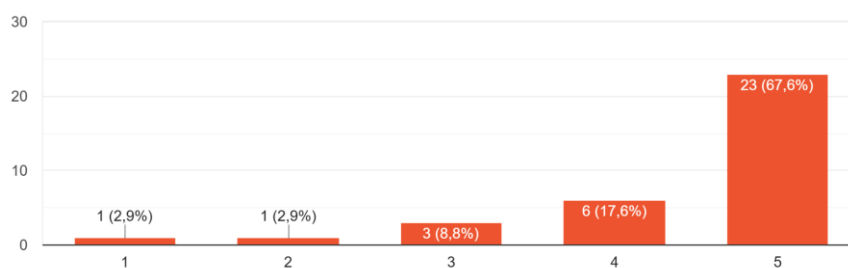
34 respostas



(c) O jogo é um método de ensino adequado

33. Eu prefiro aprender com este jogo do que de outra forma (outro método de ensino).

34 respostas



(d) Prefiro aprender com este jogo

Fonte autor (2025)

Esse alinhamento favorável está em consonância com o que Alves (2015) aponta sobre a importância de tornar os conteúdos do jogo pertinentes para os alunos, destacando que a relevância do conteúdo é fundamental para garantir o engajamento e a motivação dos participantes. A relevância do jogo pode ser vista, ainda, como um fator que potencializa a experiência de aprendizagem, como sugerido por Boller e Kapp (2018), que argumentam que jogos eficazes são aqueles que conectam diretamente o conteúdo aos interesses e necessidades dos alunos. Essa conexão com os interesses dos alunos é uma estratégia que facilita o processo de aprendizagem, já que promove um vínculo entre os objetivos do jogo e as

expectativas dos participantes, o que se reflete no alto percentual de alunos que consideraram o conteúdo relevante.

Ao questionar os alunos sobre a afirmativa: "É claro para mim como o conteúdo do jogo está relacionado com a disciplina" (Figura 27b), buscou-se avaliar a relevância da atividade gamificada e obter *feedback* com base na percepção dos alunos. A maioria dos participantes demonstrou uma resposta positiva, com a grande maioria concordando totalmente, o que indica que a relação entre o conteúdo do jogo e a disciplina foi clara para a maioria.

Esses resultados indicam que a relevância do jogo para a disciplina de história foi considerada favorável por grande parte dos alunos. Esse fato enfatiza a importância de criar experiências de aprendizagem que conectem os conteúdos diretamente aos interesses dos alunos, favorecendo o engajamento e a motivação. A clareza na relação entre o conteúdo do jogo e os objetivos da disciplina é essencial para promover a imersão e a compreensão dos conceitos, alinhando-se com o que Alves (2015) defende sobre a importância de tornar o conteúdo do jogo relevante para os alunos, para que este se torne uma ferramenta de aprendizagem eficaz. Nesse sentido, Boller e Kapp (2018) destacam que um jogo bem estruturado, que se conecta de maneira clara ao conteúdo acadêmico, contribui para que o aluno se sinta mais motivado e comprometido com o processo de aprendizagem.

A questão sobre a adequação do jogo como método de ensino para a disciplina de história revelou uma percepção amplamente positiva entre os alunos, conforme a afirmação: "O jogo é um método de ensino adequado para esta disciplina" (Figura 27c). A maioria expressou total concordância com a ideia de que o jogo é uma ferramenta apropriada para o aprendizado da disciplina. Nenhuma resposta sugeriu discordância quanto à eficácia do jogo como recurso pedagógico.

Esses resultados reforçam a ideia de que a relevância do jogo é um ponto forte na atividade gamificada proposta e aplicada nessas turmas de 9º ano. A percepção positiva dos alunos sobre o uso do jogo como método de ensino está em sintonia com as ideias de Boller e Kapp (2018), que argumentam que o jogo, quando bem estruturado, pode ser um método eficaz para envolver os alunos e facilitar o processo de aprendizagem. McGonigal (2012) também enfatiza que, para que um jogo seja

considerado adequado ao ensino, ele deve promover uma experiência de aprendizagem imersiva, conectando-se de forma significativa ao conteúdo e aos objetivos educacionais. Esse alinhamento entre o conteúdo da disciplina e a metodologia gamificada contribui com a afirmação de Alves (2015), que destaca a importância de utilizar estratégias que envolvam ativamente os alunos, tornando o processo de aprendizagem mais relevante e motivador.

A última análise da relevância do jogo, conforme apresentado na Figura 27d, revelou que a maioria dos alunos expressou uma preferência clara por aprender com o jogo em vez de outros métodos de ensino. Esses resultados indicam que a atividade gamificada foi considerada, de maneira geral, um método eficaz para essa turma, proporcionando uma forma de aprendizagem envolvente e significativa, conforme as percepções dos alunos.

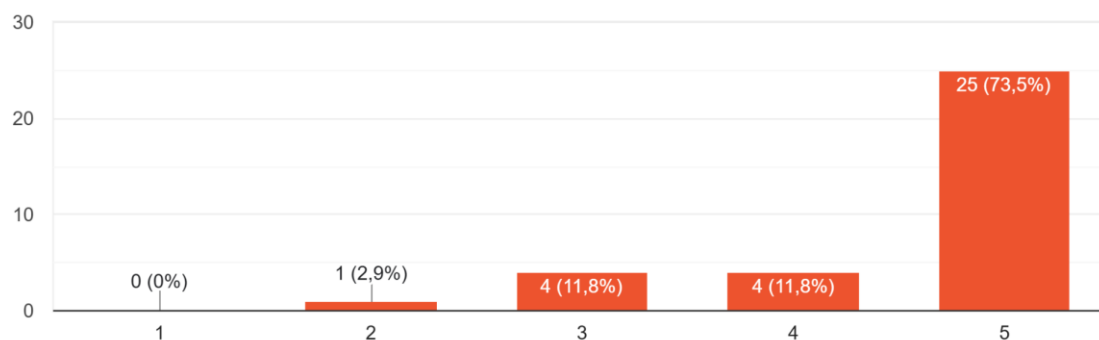
Esse elevado índice de concordância está alinhado com o que Alves (2015) sugere sobre a eficácia dos jogos como ferramentas de ensino: quando bem aplicados, podem engajar os alunos de maneira significativa, favorecendo o processo de aprendizagem. Boller e Kapp (2018) também destacam que a preferência pelo jogo em comparação a métodos tradicionais pode ser um indicativo de que o jogo oferece uma experiência de aprendizagem mais envolvente e motivadora, o que favorece o engajamento contínuo dos alunos. McGonigal (2012), por sua vez, aponta que o uso de jogos como estratégia pedagógica, ao tornar a aprendizagem mais dinâmica e prazerosa, possibilita uma construção de conhecimento mais significativa, pois conecta os alunos de forma mais direta com os conteúdos e promove uma aprendizagem ativa.

Como último critério de análise, foi levantada a **percepção de aprendizagem** dos alunos, com base nas respostas relacionadas à afirmativa: “O jogo contribuiu para a minha aprendizagem na disciplina” (Figura 28a). A percepção dos alunos foi amplamente positiva. A maior parte dos participantes reconheceu o jogo como uma ferramenta eficaz para a construção do conhecimento. Apenas alguns alunos indicaram que o jogo não atendeu plenamente às suas expectativas de aprendizagem. Esses resultados reforçam o potencial da atividade como estratégia educacional (Alves, 2015; Boller e Kapp, 2018).

Figura 28 - Percepção de aprendizagem

34. O jogo contribuiu para a minha aprendizagem na disciplina.

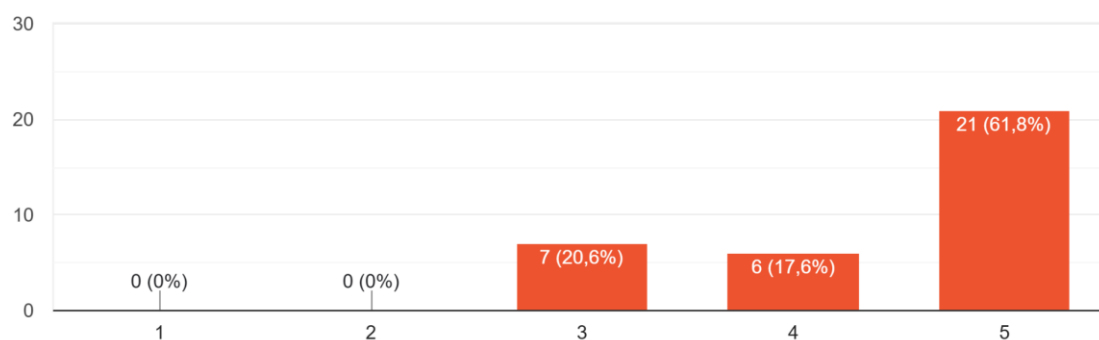
34 respostas



(a) O jogo contribuiu para a minha aprendizagem

35. O jogo foi eficiente para minha aprendizagem, em comparação com outras atividades da disciplina.

34 respostas



(b) O jogo foi eficiente para minha aprendizagem

Fonte autor (2025)

Esses resultados estão alinhados com o critério anterior sobre a relevância do jogo, uma vez que a maioria dos alunos reconheceu que o jogo contribuiu de forma significativa para a sua aprendizagem. Isso reforça a ideia de que o uso de jogos como estratégia pedagógica pode ser uma poderosa ferramenta para promover a aprendizagem, especialmente quando os alunos percebem que essa abordagem tem impacto direto em seu processo de aquisição de conhecimento, como defendido por Alves (2015). Boller e Kapp (2018) também destacam que jogos bem planejados têm o potencial de contribuir para o aprendizado, proporcionando uma experiência imersiva e ativa. McGonigal (2012) complementa, afirmando que, ao transformar o conteúdo em uma experiência envolvente, o jogo facilita a internalização dos conceitos de forma mais eficaz do que métodos tradicionais, alinhando-se com os resultados observados nesta análise. Além disso, é importante considerar que o uso de jogos como estratégia pedagógica representa uma maneira alternativa de construir o conhecimento, estando alinhado com a ideia de Antunes (2012), que propõe que as diferentes formas de aprendizagem, como a aprendizagem ativa e a experiência prática proporcionada pelos jogos, são essenciais para atender às necessidades e potencialidades dos alunos.

A avaliação da eficiência do jogo em comparação com outras atividades da disciplina, conforme apresentado na Figura 28b, demonstrou uma percepção predominantemente positiva entre os alunos. A maioria considerou o jogo uma ferramenta eficaz para a aprendizagem, destacando-o como um método significativo em relação a outras práticas utilizadas na disciplina. Alguns participantes expressaram concordância parcial, enquanto outros permaneceram neutros, sem uma posição definida sobre sua efetividade. Esses resultados indicam que a atividade foi bem recebida e reconhecida como um recurso pedagógico relevante no contexto educacional.

Esses resultados indicam que a grande maioria dos alunos reconheceu a contribuição do jogo para a sua aprendizagem, destacando-o como uma atividade mais significativa em comparação com outras abordagens tradicionais. Isso reforça a ideia de que os jogos, ao transformar o processo de aprendizagem em uma experiência mais envolvente e interativa, podem ser uma alternativa poderosa aos métodos convencionais. Como afirmam Boller e Kapp (2018), jogos bem estruturados

promovem um aprendizado ativo e uma maior retenção do conteúdo, o que parece ter sido o caso nesta análise, uma vez que os alunos perceberam o jogo como mais eficiente para o seu aprendizado.

Além disso, o elevado índice de concordância com a afirmativa está em sintonia com o que McGonigal (2012) propõe em sua obra, onde argumenta que os jogos possuem um poder imersivo capaz de transformar a aprendizagem em uma experiência profundamente envolvente. Ao proporcionar uma experiência de aprendizagem mais ativa e prática, o jogo favorece a construção de conhecimento de maneira mais significativa. Alves (2015) também defende que as atividades baseadas em jogos, ao serem bem aplicadas, podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais, como resolução de problemas, trabalho em equipe e pensamento crítico, capacidades que se alinham com as percepções dos alunos nesta pesquisa.

Por fim, é importante considerar que, conforme destacado por Antunes (2012), o uso de jogos como estratégia pedagógica se apresenta como uma alternativa pedagógica em consonância com as diferentes formas de aprendizagem. A experiência prática proporcionada pelos jogos possibilita que os alunos aprendam de forma mais dinâmica e personalizada, atendendo às suas diferentes necessidades e estilos de aprendizagem, o que pode ter sido um dos fatores que contribuiu para os resultados positivos observados neste estudo. Nesse sentido, Sasaki (1999) reforça que a educação deve ser inclusiva e promover a participação de todos, adaptando-se às diversas formas de aprender. Por isso, o uso de jogos como estratégia pedagógica mostra-se potencialmente transformador, ao possibilitar que cada aluno acesse o conteúdo de maneira mais acessível e alinhada às suas necessidades específicas.

4.3.4. Experiência do jogador / percepção de aprendizagem

Ainda de acordo com a percepção de aprendizagem, para complementar a análise qualitativa dos dados obtidos por meio das respostas objetivas, é fundamental investigar as percepções subjetivas dos alunos em relação à experiência proporcionada pelo jogo. As respostas abertas fornecem *insights* sobre as preferências dos alunos, destacando os aspectos do jogo que mais chamaram sua atenção e motivaram seu engajamento. A primeira pergunta, **“O que você mais gostou no jogo?”**, foi formulada com o objetivo de identificar os aspectos específicos que mais chamaram a atenção dos alunos e compreender como eles perceberam a atividade gamificada de maneira mais pessoal. As respostas obtidas foram catalogadas de acordo com temas recorrentes, permitindo uma compreensão mais ampla e complexa da experiência vivenciada pelos alunos.

As respostas dos alunos indicam que o jogo foi significativo em diversos aspectos, promovendo uma experiência de aprendizagem ativa e colaborativa, que são dois pilares essenciais tanto para o uso de jogos como estratégia pedagógica quanto para a inclusão. A ênfase em respostas que destacam o "trabalho em equipe" e a "interação com os colegas" reflete a percepção dos alunos sobre a importância da colaboração no processo de aprendizagem. Boller e Kapp (2018) enfatizam que o uso de jogos deve criar experiências que envolvam os participantes em interações sociais, permitindo o compartilhamento de conhecimentos e experiências. O fato de os alunos valorizarem esse aspecto sugere que o jogo conseguiu proporcionar um ambiente colaborativo, fundamental para a aprendizagem inclusiva.

Além disso, a ênfase nos "enigmas", "desvendar códigos" e "quebra-cabeça" sugere que o jogo foi bem-sucedido em estimular o raciocínio lógico e a resolução de problemas. Esses elementos são características fundamentais de um *design* de jogo eficaz, que oferece desafios progressivos, ajustados ao nível de habilidade dos alunos, como discutido por Alves (2015). O engajamento com esses desafios não apenas torna a aprendizagem mais envolvente, mas também proporciona uma experiência motivadora, alinhada à teoria do uso de jogos como estratégia pedagógica, que defende que a experiência de aprendizagem deve ser gratificante e adaptativa.

Outro aspecto importante, destacado nas respostas, é a referência ao "sistema do livro RPG" e à possibilidade de fazer escolhas que alteram o curso da história. Essa característica está relacionada à capacidade do jogo de proporcionar aos alunos um papel ativo, permitindo que suas decisões influenciem diretamente o desenvolvimento da narrativa. Quando os jogadores têm a oportunidade de fazer escolhas significativas, essas decisões não apenas afetam o desenrolar da história, mas também geram uma sensação de controle e participação. Essa interatividade é crucial para manter os alunos motivados, pois, ao perceberem que suas escolhas têm impacto real, eles se sentem mais envolvidos e engajados no processo de aprendizagem, o que desperta maior interesse pela atividade. Segundo Burke (2015), essa sensação de controle é um fator essencial para garantir o envolvimento contínuo dos alunos ao longo do jogo, pois as ações realizadas dentro do jogo geram consequências que reforçam o desejo de continuar explorando. Ao permitir que os alunos escolham o rumo da narrativa, o jogo coloca-os no centro da experiência, promovendo um senso de autonomia, o que é fundamental para fortalecer a motivação e o aprendizado.

Ainda, a referência ao "conhecimento passado no jogo" e a adaptação da "dificuldade conforme o trabalho em grupo" indicam que o jogo foi percebido como uma ferramenta eficaz para promover o aprendizado de conteúdos históricos, ao mesmo tempo em que respeitava a diversidade de estilos de aprendizagem dos alunos. Isso está alinhado com as ideias de Sasaki (1999), que defende a criação de ambientes de aprendizagem inclusivos, que favoreçam a participação de todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais específicas.

A partir das respostas obtidas, é possível afirmar que a experiência a partir dos jogos foi bem recebida pelos alunos, especialmente pelos aspectos de colaboração, resolução de problemas e interação social. A variedade de respostas mostra que o jogo conseguiu atender tanto às necessidades de aprendizagem do conteúdo histórico quanto às diferentes formas de engajamento e participação dos alunos. Esse tipo de análise qualitativa reforça a importância de um *design* acessível e inclusivo, que se adapta ao perfil dos alunos e promove uma experiência de aprendizagem dinâmica, divertida e eficaz. Esses resultados, alinhados aos princípios da inclusão e ao uso de jogos como estratégia pedagógica, indicam que a atividade foi bem-

sucedida em criar um ambiente de aprendizagem que favorece a participação ativa e o aprendizado colaborativo.

A segunda pergunta, "**O que poderia ser melhorado no jogo?**", foi elaborada com o objetivo de identificar possíveis pontos de aprimoramento na atividade com jogos, baseando-se diretamente no *feedback* dos alunos. As respostas ajudam a compreender como os alunos enxergaram a experiência do jogo e onde percebem oportunidades de ajustes. A análise dessas respostas revela aspectos que podem enriquecer tanto o *design* quanto a experiência de aprendizagem.

Entre as respostas, destaca-se um padrão positivo: a maioria dos alunos afirmou que não faria mudanças no jogo, utilizando termos como "nada", "está ótimo" e "amei tudo no jogo". Essa percepção reforça que o design geral da atividade atendeu às suas expectativas, garantindo que se sentissem confortáveis e engajados com o formato. A satisfação geral pode ser interpretada como um indicador de que os princípios do uso de jogos como estratégia pedagógica foram bem aplicados, proporcionando uma experiência divertida e significativa, conforme defendido por Burke (2015).

No entanto, algumas respostas apontaram para sugestões de melhorias, como a inclusão de mais episódios, capítulos ou missões, o que reflete o interesse dos alunos em expandir o jogo e prolongar a experiência. Esse desejo por maior duração e complexidade reforça a ideia de que o jogo conseguiu capturar o interesse dos participantes, o que está alinhado com as recomendações de Alves (2015) sobre a criação de experiências gamificadas que sejam desafiadoras e recompensadoras.

Outros alunos destacaram a possibilidade de adicionar mais dificuldades, como quebra-cabeças ou enigmas, e a introdução de mapas e ilustrações. Esses pontos indicam que, para alguns, o jogo poderia explorar elementos visuais e cognitivos de maneira ainda mais aprofundada, ampliando o engajamento por meio de desafios que envolvem habilidades variadas. Boller e Kapp (2018) reforçam que a inclusão de elementos visuais e enigmas estimulantes pode enriquecer o *design* de um jogo educacional, tornando-o mais dinâmico e interativo.

Algumas respostas também tocaram em aspectos práticos e materiais, como a sugestão de plastificar o jogo para torná-lo reutilizável ou ajustar a forma de

apresentar certas charadas. Essas observações são valiosas para a implementação prática do jogo, uma vez que sugerem melhorias concretas que poderiam facilitar a usabilidade e a durabilidade do material.

Por fim, o interesse por maior especificidade nas informações ou por imagens mais representativas também reflete a busca dos alunos por uma experiência mais clara e personalizada. Essas sugestões se alinham aos conceitos de acessibilidade defendidos por Sassaki (1999), que aponta a importância de adaptar recursos de maneira a torná-los mais compreensíveis e inclusivos para todos os participantes.

De modo geral, as respostas destacam um equilíbrio positivo entre a satisfação com o jogo e as sugestões de aprimoramento. O *feedback* aponta que a atividade gamificada atendeu às expectativas da maioria dos alunos, ao mesmo tempo em que abriu espaço para melhorias em aspectos específicos, como a introdução de novos desafios, maior riqueza visual e ajustes práticos. Essas observações fornecem uma base sólida para ajustes futuros, garantindo que o jogo continue a evoluir enquanto ferramenta pedagógica inclusiva e motivadora.

A terceira e última pergunta, "**Gostaria de fazer mais algum comentário?**", teve como objetivo coletar observações adicionais dos alunos sobre a experiência de jogar e aprender por meio da atividade, de acordo com os princípios discutidos por Alves (2015), Boller e Kapp (2018) e Burke (2015). Essa etapa final permitiu que os participantes expressassem opiniões livres, valorizando percepções que não foram captadas nas perguntas anteriores. A análise dessas respostas auxilia a identificar sentimentos gerais e a destacar os pontos mais marcantes da atividade.

Grande parte dos alunos utilizou esse espaço para reforçar o caráter positivo da experiência, com comentários que expressam satisfação e gratidão pelo jogo. Termos como "divertido", "dinâmico", "maravilhoso", "ótimo trabalho" e "perfeito" demonstram a alta aceitação da atividade. Comentários como "obrigado por essa experiência maravilhosa" e "gostei bastante, me fez fazer amizades novas" evidenciam que o jogo foi mais do que um instrumento pedagógico, proporcionando uma vivência social significativa para os alunos.

Outro aspecto frequentemente mencionado foi a interação social promovida pelo jogo. Vários alunos relataram que a atividade os ajudou a "fazer amizades

novas", "aprender a trabalhar em grupo" e "melhorar a comunicação". Esses elementos são cruciais em um contexto educacional inclusivo, pois promovem a colaboração, a socialização e a construção de habilidades interpessoais, fatores destacados por Sasaki (1999) como fundamentais para a eliminação de barreiras atitudinais no ambiente escolar.

Muitos alunos expressaram o desejo de que mais jogos como este fossem criados, reforçando o apelo do uso de jogos como estratégia de ensino. Respostas como "acho que deveria ter mais jogos como este" e "acharia legal o jogo ser maior para durar mais em aula" refletem o engajamento dos alunos com o formato e seu interesse em prolongar a experiência. Essas observações estão alinhadas com Boller e Kapp (2018), que defendem que experiências gamificadas bem projetadas despertam nos participantes o desejo de continuidade e aprofundamento.

Ainda, foi apontado o potencial do jogo em atender às necessidades de colegas com deficiência. Comentários como "fica melhor para nossos colegas com deficiência" demonstram que a atividade foi percebida como acessível e inclusiva. Essa percepção ressalta a importância de projetar experiências que contemplem a diversidade dos alunos, permitindo que todos participem ativamente (Sasaki, 1999).

Por fim, um ponto mencionado foi a variedade de mecânicas e desafios, como enigmas e quebra-cabeças, que tornaram o jogo interativo e incentivaram o pensamento lógico. A segunda parte do jogo, que incluiu esses elementos, foi especialmente destacada como uma oportunidade única de aprendizado e colaboração.

As respostas à última pergunta revelam que o jogo alcançou um impacto significativo tanto no âmbito pedagógico quanto social. Os alunos não apenas valorizaram a aprendizagem dinâmica e acessível, mas também reconheceram o papel da atividade na promoção da inclusão, da interação social e do trabalho em equipe. O *feedback* reforça a importância de ampliar e aprimorar o uso de estratégias

gamificadas no ensino de história¹⁹, garantindo que experiências como esta continuem a atender às necessidades e expectativas de todos os alunos.

¹⁹ Reforça-se que alunos e profissionais do apoio participaram do jogo e da avaliação. Veja no **Anexo A** o *feedback* da avaliação do jogo, mensagem enviada via *WhatsApp* por uma profissional do apoio pedagógico.

5. CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo principal investigar as contribuições e potencialidades da aprendizagem baseada em jogos para a construção de práticas inclusivas no ensino de história, buscando compreender seu papel na eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação de alunos com deficiência. Para responder a essa questão, foram definidos os seguintes objetivos específicos: mapear as principais barreiras pedagógicas à aprendizagem enfrentadas pelos professores para o ensino de história de perspectiva inclusiva; desenvolver e implementar uma sequência didática gamificada fundamentada na perspectiva inclusiva; projetar e aplicar um jogo analógico composto por livros de RPG e quatro mini jogos em estação físicos interconectados, para promover uma aprendizagem gamificada; e avaliar a experiência dos alunos na atividade por meio da ferramenta MEEGA+.

O primeiro objetivo foi alcançado por meio do diagnóstico realizado a partir do formulário estruturado aplicado aos professores da rede municipal, permitindo mapear: o perfil desses professores; as percepções sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar; o uso de jogos no ensino de história; as percepções acerca dos alunos atendidos pelo AEE e das adaptações necessárias para uma aprendizagem mais eficaz; bem como as principais dificuldades enfrentadas no ensino de história e os benefícios percebidos no uso de jogos. O foco principal foi a identificação das principais dificuldades e barreiras presentes nesse contexto.

As respostas dos professores indicaram que um problema recorrente em sala de aula é a falta de interesse dos alunos, bem como a dificuldade em relacionar o conteúdo com a realidade deles. Além disso, foi apontada a escassez de recursos didáticos adaptados e a dificuldade dos professores em realizar adaptações necessárias. Com base nessa análise, foi possível mapear cinco principais barreiras que impactam a aprendizagem no ensino de história sob a perspectiva inclusiva: barreiras pedagógicas, atitudinais, físicas, tecnológicas e comunicacionais.

Além disso, constatou-se que, embora os professores demonstrem um forte compromisso com a formação continuada, há uma lacuna significativa no acesso a capacitações sobre metodologias ativas, tal como a aprendizagem baseada em jogos. A ausência de formação específica nesse campo contribui para a insegurança dos

professores na aplicação de abordagens gamificadas, reforçando a necessidade de políticas educacionais que incentivem práticas pedagógicas mais dinâmicas e inclusivas.

Nas respostas às perguntas abertas, os professores demonstraram reconhecer a importância de novas metodologias e sua contribuição para a melhoria do ensino. No entanto, também manifestaram resistência, afirmando que, no contexto educacional atual, inovar é um grande desafio, além de relatarem despreparo para implementar tais inovações pedagógicas. Todavia, ao mesmo tempo, reconhecem os jogos como uma abordagem metodológica inovadora e potencialmente inclusiva, alinhada às necessidades e expectativas dos alunos contemporâneos. Essa análise sugere que, apesar da aceitação da ideia de que os jogos podem ser uma abordagem eficaz, ainda existem incertezas entre os professores, o que evidencia a necessidade de maior esclarecimento e capacitação sobre o uso dessa ferramenta no contexto educacional.

Em relação ao segundo e terceiro objetivos, foi desenvolvida e aplicada uma sequência didática baseada na metodologia ativa da aprendizagem baseada em jogos, estruturada com desafios, recompensas e mecânicas inspiradas em jogos, alinhadas às necessidades dos alunos. A implementação dessa estratégia foi observada e detalhada nos diários de campo durante quatro encontros realizados no mês de novembro de 2024. O objetivo foi criar um ambiente de aprendizagem mais engajador e acessível, permitindo a adaptação dos conteúdos às diferentes formas de aprendizagem. O acompanhamento da aplicação demonstrou que o uso de jogos como estratégia pedagógica pode favorecer a participação ativa de todos os alunos, ao oferecer múltiplas formas de interação e *feedbacks* constantes, promovendo um ensino mais equitativo e motivador.

A implementação da sequência didática, fundamentada na perspectiva inclusiva, mostrou um impacto significativo na participação e no engajamento dos alunos. A estrutura, baseada em desafios progressivos, recompensas e mecânicas de jogos, favoreceu a interação entre os alunos e estimulou a motivação intrínseca, tornando o aprendizado mais dinâmico e acessível. Durante a aplicação, observou-se um alto nível de envolvimento da turma. Elementos como a diversificação dos recursos, incluindo *QR codes*, materiais de alto contraste e o apoio pedagógico de

profissionais do AEE, foram essenciais para garantir equidade no acesso, minimizando as barreiras.

No entanto, desafios ainda foram identificados, como a necessidade de maior acessibilidade e adaptação das instruções para contemplar diferentes perfis de aprendizagem, reforçando a importância de uma abordagem pedagógica flexível e adaptativa. A prática adotada dialoga diretamente com Dewey (1976), ao enfatizar a aprendizagem pela experiência e pela interação social, além de estar alinhada ao DUA, que propõe múltiplas formas de representação, expressão e engajamento. A experiência evidencia que o uso de jogos como estratégia pedagógica, quando estruturado a partir de princípios inclusivos, pode ser eficaz para tornar o ensino de história mais acessível, promovendo a participação ativa de todos os alunos e contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizagem mais equitativo e motivador.

Para atingir o quarto objetivo da pesquisa: avaliar a experiência dos alunos na atividade, foi utilizada a ferramenta MEEGA+, que permitiu verificar a eficácia da atividade baseada em jogos como estratégia pedagógica para o ensino de história. Os resultados indicaram uma aceitação amplamente positiva, evidenciando que a abordagem lúdica favoreceu o engajamento, a motivação e a aprendizagem dos participantes. A maioria dos alunos reconheceu que o jogo facilitou a compreensão dos conteúdos, tornando o aprendizado mais dinâmico e interativo. Esses achados confirmam o potencial dos jogos educacionais para ampliar o envolvimento dos estudantes e tornar a aprendizagem mais efetiva.

A análise dos diferentes critérios da ferramenta MEEGA+ revelou que o *design* e a usabilidade do jogo foram bem avaliados, com destaque para a clareza das regras e a facilidade de interação. A adaptação do *layout* foi um fator positivo, embora desafios em acessibilidade tenham sido identificados, apontando para a necessidade de ajustes futuros. Esses achados reforçam a importância de eliminar barreiras à aprendizagem e à participação no ambiente escolar.

A interação social promovida pela atividade foi amplamente valorizada pelos alunos, demonstrando que os jogos podem fortalecer a colaboração e a troca de conhecimentos entre pares. Além disso, os critérios de satisfação, diversão e atenção

focada indicaram que a maioria dos participantes percebeu a experiência como prazerosa e envolvente, evidenciando a conexão entre o aprendizado e a ludicidade.

Apesar dos resultados positivos, algumas limitações foram identificadas. A variação nas percepções sobre o nível de desafio sugere que ajustes na progressão das tarefas podem ser necessários para equilibrar a experiência entre alunos com diferentes perfis de aprendizagem. Além disso, evidenciou-se a necessidade de investigações mais aprofundadas sobre as preferências dos alunos.

No geral, a avaliação da atividade demonstrou seu potencial para promover um ensino mais acessível e engajador, contribuindo para a superação de barreiras pedagógicas e para a inclusão de estudantes com deficiência. A pesquisa reforça a relevância da aprendizagem baseada em jogos como estratégia educacional no ensino de história, evidenciando seu impacto positivo na aprendizagem e na construção de práticas mais inclusivas. Para futuras aplicações, recomenda-se a continuidade do aprimoramento do *design* do jogo, com ajustes que considerem a diversidade dos alunos e suas necessidades específicas, garantindo uma experiência cada vez mais equitativa e significativa.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Edinalva Padre; TOURINHO, Maria Antonieta de Campos. **Discussões metodológicas: a perspectiva qualitativa na pesquisa sobre ensino/aprendizagem em história.** In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26., 2011, São Paulo. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300932800_ARQUIVO_SIMPOSIONACIONALDEHISTORIA.pdf. Acesso em: 17 fev. 2025.
- ALVES, Flora. **Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras um guia completo: do conceito a prática.** São Paulo: DVS editora, 2015.
- ANTUNES, Celso. **As inteligências múltiplas e seus estímulos.** São Paulo: Papirus, 2012.
- ARAÚJO, Marcelo Pereira De *et al.*. **Metodologias ativas: gamificação no processo de aprendizagem.** Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61117>. Acesso em: 10 jun. 2023.
- AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Tradução de Lígia Teopisto. Lisboa: Paralelo Editora, 2003.
- BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em debate**, Pelotas, vol. 7, nº 2, pag. 5 – 25, agosto de 2001. Disponível em: <https://revistas.ucpel.edu.br/rsd/article/view/570>. Acesso em 23 abril 2023.
- BATISTA, Drielly Adrean; DIAS, Carmen Lúcia Dias. O processo de ensino e de aprendizagem através dos jogos educativos no ensino fundamental. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, vol. 9, n. especial, p. 975-982, 2012. Disponível em: <http://www.unoeste.br/site/enepe/2012/suplementos/area/Humanarum/Ci%C3%AAncias%20Humanas/Educa%C3%A7%C3%A3o/O%20PROCESSO%20DE%20ENSINO%20E%20DE%20APRENDIZAGEM%20%20ATRAV%C3%89S%20DOS%20JOGOS%20EDUCATIVOS%20NO%20ENSINO%20FUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em 12 jul. 2020.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história: ou o ofício de historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 2001.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994.

BOLLER, Sharon; KAPP, Karl. **Jogar para aprender: tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes**. São Paulo: DVS Editora, 2018.

BORNE, Dominique. Comunidade de memória e rigor crítico. In: BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (Org.). **Passados recompostos: campos e canteiros da história**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. Gamificação na Educação: revisão sistemática de estudos empíricos disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. **Revista Temática**, [s. l.], v. 16, n. 3, 20 mar. 2020. DOI <https://doi.org/10.22478/ufpb.1807-8931.2020v16n3.50871>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/tematica/article/view/50871>. Acesso em: 5 jul. 2023.

BOUTIER, Jean; JULIA, Dominique (Org.). **Passados recompostos: campos e canteiros da história**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

BRAGA, Marta Cristina Goulart; OBREGON, Rosane de Fatima Antunes. **Gamificação: Estratégia para processos de aprendizagem**. In: Congresso Nacional de Ambientes Hipermídia para Aprendizagem – CONAHPA, VII, 2015, São Luis. Anais. Disponível em: https://conahpa.sites.ufsc.br/wp-content/uploads/2015/06/ID233_Braga-Obregon.pdf. Acesso em 10 jun. 2023.

BRASIL, Casa Civil, Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 13 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 jan. 2025

BRASIL. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRODBECK, Marta de Souza Lima. **Vivenciando a história: metodologia de ensino da história**. Curitiba: Base Editorial, 2012.

BURKE, Brian. **Gamificar: como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias**. São Paulo: DVS editora, 2015.

BUSARELLO, Raul Inácio. Fundamentos da gamificação na geração e na mediação do conhecimento. In: SANTAELLA, Lucia; *et al* (Org.) **Gamificação em debate**. São Paulo: Blucher, 2018.

CAMARGO, Fausto. Por que usar metodologias ativas de aprendizagem? In: Camargo, Fausto. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

CANO, Márcio Rogério de Oliveira (Coord.). **Coleção a reflexão e a prática no ensino: História**. São Paulo: Blucher, 2012.

CARNEIRO, Eva Dayna Felix. O uso do RPG no ensino de História: um relato de experiência sobre o Maranhão republicano explicado por meio de um jogo. **Revista História Hoje**, v. 10, nº 19, p. 214-234, 2021. Disponível em: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/600/397>. Acesso em: 14 fev. 2025.

CARVALHO, Alessandra. O ensino da ditadura civil-militar no tempo presente pelo olhar dos professores mestres do ProfHistória. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 33, p. e0103, 2021. DOI: 10.5965/2175180313332021e0103. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180313332021e0103>. Acesso em: 15 jan. 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

COSTA, Angelo Brandelli; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: Koller, Sílvia H.; Couto, Maria Clara P. de Paula; Hohendorff, Jean Von (Org.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

DAROS, Thuinie. Metodologias ativas: aspectos históricos e desafios atuais. In: Camargo, Fausto. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

DAROS, Thuinie. Por que inovar na educação? In: Camargo, Fausto. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

DIAS, Érika; RAMOS, Mozart Neves. A Educação e os impactos da Covid-19 nas aprendizagens escolares. **Ensaio**, v. 30, n. 117, p. 859–870, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022004000001>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/LTWGK6r8n6LSPPLRjvfL9qs/?lang=pt> . Acesso: 12 fev. 2024.

DOMINGUES, Delmar. O sentido da gamificação. In: SANTAELLA, Lucia; et all (Org.) **Gamificação em debate**. São Paulo: Blucher, 2018.

EDITORA MODERNA (Org.). **Araribá conecta história: manual do professor – 9º ano**. Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. Responsável: ANTONELLI, Maria Clara. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2022.

EDUCAÇÃO, S. **Geração Alpha: saiba qual é e principais características**. Blog Saraiva Educação. Saraiva Educação, 8 jun. 2022. Disponível em: <https://blog.saraivaeducacao.com.br/geracao-alpha/>. Acesso em: 12 fev. 2024

ELLIOT, John. **Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio**. In: GERARDI, Corinta Maria Crisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

FARDO, Marcelo Luís. A GAMIFICAÇÃO APLICADA EM AMBIENTES DE APRENDIZAGEM. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, 2013. DOI: 10.22456/1679-1916.41629. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/41629>. Acesso em: 20 jun. 2023.

FARDO, Marcelo Luís. **A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem**. Orientador: VALENTINI, Carla Beatriz. 2014. 106 f. Dissertação – Programa de pós-graduação em educação, Mestrado em educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013. Disponível em: <https://repositorio.uks.br/handle/11338/457>. Acesso em 20 jun. 2023.

FERREIRA, Maria da Paz de Almeida; CAMPOS, Tiago Aparecido de Melo; HARTMANN, Cassio; VIEIRA, Fabio da Silva Ferreira; RODRIGUES, Michele Aparecida Cerqueira. Influência das metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem: abordagem teórico-reflexiva. **Revista Científica Cognitionis**, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 1-14, 1 fev. 2024. DOI <https://doi.org/10.38087/2595.8801.336>. Disponível em: <https://revista.cognitioniss.org/index.php/cogn/article/view/336>. Acesso em: 21 fev. 2024.

FIALHO, Neusa Nogueira. **Os jogos pedagógicos como ferramenta de ensino**. 2008. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/293_114.pdf. Acesso em 19 jul. 2020.

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 25, n. 4, p. 1016–1035, 2018. DOI: 10.14393/ER-v25n3e2018-10. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/46455>. Acesso em: 12 jan. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, Anderson Roges Teixeira; DA SILVA, Gabrieli Jaguszewski; BERBETZ, Márcia Regina Silva. Redesign de material didático na perspectiva do Desenho Universal. **Benjamin Constant**, v. 29, n. 67, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/929>. Acesso em: 5 dez. 2024.

GOFF, Jacques Le. **História e memória**. São Paulo: Editora UNICAMP, 1994.

GOUVEIA, Éder Santos et al.. **O uso do videogame em uma sequência didática fundamentada na teoria da aprendizagem significativa**. Anais do 8º Encontro Nacional de Aprendizagem Significativa. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/102476>. Acesso em: 12 fev. 2024.

KOLLER, Sílvia H.; Couto, Maria Clara P. de Paula; Hohendorff, Jean Von (Org.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

LYRA, Glaciene Januário Hottis. Necessidades educacionais especiais: um novo olhar no contexto escolar. **Revista Científica Semana Acadêmica**, [s. l.], v. 1, ed. 124, p. 1-13, 8 jun. 2018. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/necessidades-educacionais-especiais-um-novo-olhar-no-contexto-escolar-1>. Acesso em: 17 jan. 2024.

MALDONADO, Vanessa. Educação inclusiva formação de cidadãos para uma vida plena. **Revista de Psicologia da UNESP**, [s. l.], v. 1, ed. 1, p. 18-23, 2002. Disponível em: <https://www.revpsico-unesp.org/index.php/revista/article/view/7>. Acesso em: 17 jan. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, D. M.; BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; MARQUES, A. A.; SILVA, N. M. A Gamificação no ensino de história: o jogo “Legend of Zelda” na abordagem sobre medievalismo, *Holos*, vol. 7, 2016, pp. 299-321, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Natal, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481554871025>. Acesso 2 jun. 2023.

McGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

MENEZES, Vinicius Freitas de. **Documentário Bidart 80 anos**. Youtube, dezembro de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Yab1UCTsXtA>. Acesso em 3 maio 2023.

MENEZES, Vinicius Freitas de; MARTINS, Claudete da Silva Lima; FERREIRA, Cristiano Corrêa. Mineração de texto sobre gamificação no ensino de história e inclusão: proposta de revisão sistemática. **Cadernos de Pesquisa**, p. 1–23, 18 Dez 2024 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/23486>. Acesso em: 12 jan. 2025.

NUNES, Helena de Fátima. O jogo RPG e a socialização do conhecimento. **Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 75-85, 2004. DOI: 10.5007/1518-2924.2004v9nesp2p75. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2004v9nesp2p75>. Acesso em: 14 fev. 2025.

OLIVA, D. V.. Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão. **Psicologia USP**, v. 27, n. 3, p. 492–502, set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/nRttR45rzJXc5D8NWNQCKMx/#>. Acesso em: 14 fev. 2024.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <https://www.un.org/pt/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 14 fev. 2025.

PELIZZARI, Adriana; KRIEGL, Maria de Lurdes; BARON, Márcia Pirih; FINCK, Nelcy Teresinha Lubi; DOROCINSKI, Solange Inês. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, jul. 2001-jul. 2002. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2023.

PERES, Marcus Vinicius Monteiro. Por que ensinar a ditadura civil-militar? A formação de um sujeito por meio da democracia. **Encontros**, v. 12, n. 22, 2014. Disponível em <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/encontros/article/view/308>. Acesso em: 15 jan. 2025

PETRI, Giani; WANGENHEIM, Christiane Gresse Von; BORGATTO, Adriano Ferreti. MEEGA+: Um Modelo para a Avaliação de Jogos Educacionais para o ensino de Computação. **Revista brasileira de informática na educação**, v. 27, n. 03, 2019. Disponível em: <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/rbie/article/view/v27n035281/0>. Acesso em: 15 out. 2023.

SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sônia Maria R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/3hs>. Acesso em: 21 jan. 2024.

SANTAELLA, Lucia; *et al* (Org.) **Gamificação em debate**. São Paulo: Blucher, 2018.

SANTOS JUNIOR, Verissimo Barros dos; MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. Educação e covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar**, [S. l.], v. 2, p. 01–15, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8583>. Acesso em: 2 fev. 2024.

SANTOS, Augusto Calefo dos. **Gamificação como estratégia pedagógica: uma experiência lúdico-educacional**. Orientador: HARDAGH, Cláudia Coelho. 2018. 104 f. Dissertação – Programa de pós-graduação em educação, arte e história da cultura, Centro de educação, filosofia e teologia, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/25067>. Acesso em 15 jun. 2023.

SANTOS, Silas Nascimento Dos et al.. **Barreiras atitudinais: a percepção de professores do instituto federal de Pernambuco acerca das pessoas com deficiência**. Anais III CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20438>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319. Acesso em 15 jun. 2023.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, p. 19–23, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Paradigma da Inclusão e suas Implicações Educacionais**. Revista Forum, Rio de Janeiro, vol. 5, pag. 9 – 18, junho de 2020. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/issue/view/54/100>. Acesso em 7 maio 2023.

SAÚDE mental e a pandemia de Covid-19. Biblioteca Virtual em Saúde - Ministério da saúde. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/saude-mental-e-a-pandemia-de-covid-19/>. Acesso em: 1 fev. 2024.

SCHUARTZ, Antonio Sandro; SARMENTO, Helder Boska de Moraes. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino. **Revista Katálysis**, v. 23, n. 3, p. 429–438, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/xLqFn9kxxWfM5hHjHjxbC7D/#>. Acesso em: 2 fev. 2024.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira; ÁVILA, Éverton Gonçalves; SALES, Tamara Regina Reis; AMORIM, Simone Silveira; NUNES, Andréa Karla Ferreira; SANTOS, Vera Maria. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 31, n. 60, p. 81–92, 2018. DOI: 10.5902/1984686X24091. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões**. São Paulo: Paulinas, 2014.

SOARES, Ronan; PETRI, Giani; GRESSE VON WANGENHEIM, Christiane; CONTE, Tayana; MARQUES, Anna Beatriz. Assistant MEEGA+: uma ferramenta de apoio para avaliação de jogos educacionais usando modelo MEEGA+. In: Congresso brasileiro de informática na educação (CBIE), VII, 2018, Fortaleza. ANAIS do XXIX Simpósio brasileiro de informática na educação (SBIE 2018). Porto Alegre: SBC, 2018. p. 615-624. DOI: 10.5753/cbie.sbie.2018.615. Disponível em: <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/sbie/article/view/8020>. Acesso em: 15 fev. 2025.

TEIXEIRA, Érica Jaqueline Pizapio; PACÍFICO, Juracy Machado; BARROS, Josemir Almeida. O diário de campo como instrumento na pesquisa científica: contribuições e orientações. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 1678–1705, 2023. DOI: 10.55905/cuadv15n2-035. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/1090>. Acesso em: 13 fev. 2025.

TEOTONIO, Ermeson Epaminondas de Sousa. **Avaliação de Jogos Educacionais: Um Estudo de Caso com os Jogos TuxMath e Gnumch**. Orientadora: SILVA, Danielle Rousy Dias da. 2017. 66 f. Monografia – Centro de Informática Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15705/1/EEST03082018.pdf>. Acesso em: 21 out. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TOLOMEI, Bianca Vargas. A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 7, n. 2, 2017. DOI: 10.18264/eadf.v7i2.440. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/440>. Acesso em: 10 jun. 2023.

UGALDE, Maria Cecília Pereira; ROWEDER, Charlys. **Sequência didática: uma proposta metodológica de ensino-aprendizagem**. Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, Manaus, Brasil, v. 6, Edição especial, p. e99220, 2020. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/992>. Acesso em 10 jun. 2023.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 14 fev. 2025.

APÊNDICES

Apêndice A



Solicitação de autorização para pesquisa Acadêmico-Científica

Prezado(a) Diretor(a), _____

Solicitamos autorização para realização de uma pesquisa integrante da Dissertação de Mestrado, do acadêmico Vinicius Freitas de Menezes, orientado pela Prof^a. Dr.^a Claudete da Silva Lima Martins e co-orientado pelo Prof. Dr. Cristiano Corrêa Ferreira, tendo como título **“CONTRIBUIÇÕES DA GAMIFICAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA”**.

O objetivo geral da pesquisa é investigar tanto as contribuições quanto às potencialidades da gamificação no contexto educacional para a eliminação das barreiras à aprendizagem e à participação de alunos com deficiência no ensino de história. Os objetivos específicos são: (1) mapear as principais barreiras pedagógicas à aprendizagem enfrentadas pelos professores para o ensino de história de perspectiva inclusiva; (2) desenvolver e implementar uma sequência didática gamificada fundamentada na perspectiva inclusiva; (3) projetar e aplicar um jogo analógico composto por livros de RPG e quatro mini jogos físicos interconectados, para promover uma aprendizagem gamificada; e (5) avaliar a experiência dos alunos na atividade gamificada por meio da ferramenta MEEGA+.

A coleta de dados será feita por meio de questionários e diários de campo.

Salientamos que todos os dados e informações necessárias para a pesquisa serão previamente submetidos à aprovação dos responsáveis da gestão escolar.

A presente atividade é requisito para a conclusão do Mestrado Acadêmico em Ensino – Campus Bagé (UNIPAMPA).

Asseguramos que todos os dados serão mantidos em anonimato.

Agradecemos a atenção e nos colocamos ao inteiro dispor para melhores esclarecimentos.

Bagé, ____ de _____ de 2024.

Vinicius Freitas de Menezes

Diretor(a) da escola
Assinatura e carimbo

Apêndice B

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Título da Pesquisa: Contribuições da Gamificação para a Construção de Práticas Inclusivas no Ensino de história

Pesquisador Responsável: Vinicius Freitas de Menezes

Instituição: Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)

E-mail: vinistoria@gmail.com

Orientador: Dr^a Claudete da Silva Lima Martins

Coorientador: Dr Cristiano Corrêa Ferreira

Você está sendo convidado(a) a autorizar a participação de seu(sua) filho(a) ou dependente na pesquisa intitulada "Contribuições da Gamificação para a Construção de Práticas Inclusivas no Ensino de história", que tem como objetivo investigar como a gamificação pode contribuir para eliminar barreiras à aprendizagem e à participação de alunos com deficiência no ensino de história. Antes de decidir, é importante que você compreenda os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa.

Caso autorize a participação de seu(sua) filho(a) ou dependente, ele(a) responderá questionários, participará de atividades pedagógicas gamificadas e, caso necessário, poderá ser entrevistado(a). As atividades ocorrerão no ambiente escolar, durante o horário regular das aulas, e serão registradas por meio de anotações no diário de observações do pesquisador.

Os riscos são mínimos e se referem apenas à possibilidade de desconforto ao responder às perguntas ou participar das atividades. Caso isso ocorra, a participação poderá ser interrompida a qualquer momento. Como benefício, espera-se que a pesquisa contribua para a melhoria das práticas pedagógicas inclusivas e a qualidade do ensino de história.

Todas as informações coletadas serão mantidas sob sigilo e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos. Os dados serão analisados de forma anônima, sem qualquer identificação dos participantes.

A participação é voluntária. Você pode recusar-se a autorizar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para seu(sua) filho(a) ou dependente.

Se houver dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável pelo e-mail: vinistoria@gmail.com.

Ao assinar este documento, você confirma que compreendeu as informações, teve a oportunidade de esclarecer dúvidas e autoriza a participação de seu(sua) filho(a) ou dependente na pesquisa.

Declaração de Consentimento

Eu, _____ (nome do responsável), CPF: _____, declaro que fui informado(a) sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e AUTORIZO a participação de meu(minha) filho(a)/dependente _____ (nome do participante), na pesquisa mencionada.

Assinatura do Responsável: _____

Assinatura do Pesquisador: _____

Apêndice C

**Questionário sobre Desafios e Práticas no Ensino de História para Professores
do Ensino Fundamental Final**

Caro(a) Professor(a),

Este questionário foi desenvolvido como parte integrante da pesquisa da Dissertação de Mestrado, do acadêmico Vinicius Freitas de Menezes, orientado pela Prof.^a Dr.^a Claudete da Silva Lima Martins e co-orientado pelo Prof. Dr. Cristiano Corrêa Ferreira, tendo como título **“CONTRIBUIÇÕES DA GAMIFICAÇÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA”**.

O objetivo da pesquisa é compreender os desafios ao ensino de história para todos os alunos. Suas respostas serão valiosas para identificar as dificuldades enfrentadas, as estratégias utilizadas e as contribuições do uso de jogos no ensino de história. Sua participação é essencial para o sucesso desta pesquisa e para aprimorar as práticas pedagógicas, promovendo um ambiente de ensino-aprendizagem mais eficaz e inclusivo.

O questionário levará entre 5 a 10 minutos para ser preenchido. Por favor, reserve alguns minutos para completar o questionário até 30/09/2024. Agradecemos desde já pelo seu tempo e colaboração.

Agradeço antecipadamente pela sua colaboração.

Atenciosamente,
Vinicius Freitas de Menezes
Mestrando em Ensino da UNIPAMPA campus Bagé RS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido:

Gostaríamos de convidá-lo(a) a participar de um questionário sobre o ensino de história no ensino fundamental. Suas respostas são muito importantes para nós.

Por favor, confirme sua disponibilidade e seu consentimento para participar. Garantimos que suas respostas serão tratadas de forma confidencial e que os dados serão utilizados apenas para fins acadêmicos e científicos..

Agradecemos antecipadamente pela sua colaboração.

Atenciosamente,

() Sim, estou disponível para participar e concordo que minhas respostas sejam utilizadas na pesquisa, com garantia de anonimato.

() Não poderei participar neste momento.

1. Informações Gerais:

Escola(s): _____

1.1 Série(s) que leciona:

() 6º ano

() 7º ano

() 8º ano

() 9º ano

() EJA

1.2 Tempo de experiência como professor(a) de História:

() Menos de 1 ano

() 1-3 anos

() 7-10 anos

() Mais de 10 anos

1.3 Idade:

() Menos de 30 anos

() 30-39 anos

() 40-49 anos

() 50 anos ou mais

1.4 Formação Acadêmica:

Qual é o seu grau acadêmico mais alto?

() Graduação

() Especialização

() Mestrado

() Doutorado

() Outros: _____

1.5 Áreas de Interesse ou Especialização:

Quais áreas específicas dentro da História são de seu maior interesse ou especialização?

- () História Antiga
- () História Medieval
- () História Moderna
- () História Contemporânea
- () História do Brasil
- () Outros: _____

1.6 Participação em Programas ou Formações Continuadas:

a. Você participa regularmente de programas de formação continuada, cursos ou workshops relacionados ao ensino de História?

- () Sim
- () Não

b. Você já tem experiência ou formação em usar gamificação para ajudar na aprendizagem dos alunos?

- () Sim
- () Não

2. Processo de Ensino-Aprendizagem de História:

Você enfrenta dificuldades no ensino-aprendizagem de História? Se sim, qual o nível dessa dificuldade?

- () 1. Nenhuma dificuldade
- () 2
- () 3
- () 4
- () 5. Muita dificuldade

Quais são as principais dificuldades que você encontra? (Marque todas as opções que se aplicam)

- () Falta de interesse dos alunos
- () Dificuldade em relacionar o conteúdo com a realidade dos alunos
- () Falta de recursos didáticos
- () Outros: _____

Avalie o nível de dificuldade das seguintes estratégias para superar as dificuldades:

a. Uso de recursos audiovisuais.

- () 1. Nenhuma dificuldade
- () 2
- () 3
- () 4
- () 5. Muita dificuldade

b. Uso de atividades interativas.

- () 1. Nenhuma dificuldade
- () 2
- () 3
- () 4
- () 5. Muita dificuldade

Uso de Jogos na Educação:

a. Você já utilizou ou utiliza jogos em suas aulas de História?

- () Sim
- () Não
- () Talvez (não me recordo)

b. Se sim, com que frequência você utiliza jogos em suas aulas?

- () Diariamente
- () Semanalmente
- () Mensalmente
- () Ocasionalmente
- () Nunca

d. Que tipos de jogos você utiliza? (Marque todas as opções que se aplicam)

- () Jogos digitais
- () Jogos analógicos (de tabuleiro, cartas, etc.)
- () Jogos autorais (desenvolvidos por você mesmo)
- () Jogos prontos (comerciais, educativos, etc.)
- () Outros: _____

e. Quais são os principais objetivos que o/a senhor/a têm ao utilizar jogos nas aulas de História? (Marque todas as opções que se aplicam)

- () Reforçar conteúdos históricos
- () Estimular o pensamento crítico
- () Promover a colaboração entre os alunos
- () Desenvolver habilidades de resolução de problemas
- () Estimular o tempo livre e o brincar espontâneo
- () Outros: _____

Preferência por Jogos Digitais ou Analógicos:

Se você utiliza ambos, qual tipo de jogo você prefere utilizar?

- () Jogos digitais
- () Jogos analógicos
- () Ambos tipos (digitais e analógicos)
- () Não tenho preferência

Avaliação de Impacto:

Na sua opinião, qual o impacto do uso de jogos na aprendizagem dos alunos de História?

- () Muito positivo
- () Positivo
- () Neutro
- () Negativo
- () Muito negativo

Desafios ao Utilizar Jogos:

Quais são os principais desafios que você enfrenta ao utilizar jogos em suas aulas de História? (Marque todas as opções que se aplicam)

- () Disponibilidade de recursos
- () Tempo para construir
- () Conhecimento de como construir
- () Integração dos jogos com o currículo
- () Aceitação por parte dos alunos
- () Capacitação para uso adequado dos jogos
- () Outros: _____

3. Inclusão de Alunos:

a. Você tem alunos com deficiência (transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação) e/ou com necessidades educacionais especiais em suas turmas?

- () Sim
- () Não

b. Se sim, quais tipos de deficiência e/ou necessidades educacionais especiais estão presentes em suas turmas? (Marque todas as opções que se aplicam)

- () Deficiência visual
- () Deficiência auditiva
- () Deficiência física
- () Transtorno do espectro autista
- () Dislexia
- () Discalculia
- () Disgrafia
- () Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)
- () Dificuldade de Compreensão Leitura
- () Dificuldade de Memória de Trabalho
- () Dificuldade de Organização
- () Outros: _____

c. Qual o nível de dificuldade em ensinar História para todos os alunos da turma, inclusive para os com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais?

- () 1. Nenhuma dificuldade
- () 2
- () 3
- () 4
- () 5. Muita dificuldade

d. Quais estratégias você utiliza para incluir esses alunos com deficiência e/ou necessidades especiais nas atividades de sala de aula? (Marque todas as opções que se aplicam)

- () Adaptação de materiais didáticos
- () Uso de tecnologias assistivas
- () Apoio de profissionais especializados
- () Outros: _____

e. Você utiliza jogos como parte das estratégias do ensino de História para todos os alunos, inclusive para os alunos com deficiência?

() Sim

() Não

f. Quais são as principais barreiras que você enfrenta para garantir a inclusão dos alunos com deficiência em suas aulas de História? (Marque todas as opções que se aplicam)

() Falta de recursos adaptados

() Dificuldade em adaptar os materiais didáticos

() Necessidade de formação específica em educação inclusiva

() Barreiras arquitetônicas na escola

() Resistência ou falta de apoio da equipe escolar

() Outros: _____

g. Quais estratégias você utiliza para promover a inclusão de alunos com deficiência nas atividades de sala de aula? (Marque todas as opções que se aplicam)

() Construção de materiais didáticos

() Uso de recursos de Tecnologia Assistiva

() Apoio de profissionais especializados (como mediadores, intérpretes, etc.)

() Colaboração dos pais e/ou responsáveis

() Outros: _____

4. Conteúdos de História:

Avalie a dificuldade de ensinar os seguintes conteúdos de História:

a. Pré-História:

() 1. Nenhuma dificuldade

() 2

() 3

() 4

() 5. Muita dificuldade

b. Antiguidade (Egito, Mesopotâmia, Grécia, Roma):

() 1. Nenhuma dificuldade

() 2

() 3

() 4

() 5. Muita dificuldade

c. Idade Média:

() 1. Nenhuma dificuldade

() 2

() 3

() 4

() 5. Muita dificuldade

d. Idade Moderna (Renascimento, Grandes Navegações, Reforma e Contrarreforma):

() 1. Nenhuma dificuldade

() 2

() 3

() 4

() 5. Muita dificuldade

e. Idade Contemporânea:

() 1. Nenhuma dificuldade

() 2

() 3

() 4

() 5. Muita dificuldade

f. História do Brasil (Período Colonial, Imperial, Republicano):

() 1. Nenhuma dificuldade

() 2

() 3

() 4

() 5. Muita dificuldade

g. Quais conteúdos de História você considera que os alunos aprendem com maior facilidade? (Marque todas as opções que se aplicam)

- () Pré-História
- () Antiguidade (Egito, Mesopotâmia, Grécia, Roma)
- () Idade Média
- () Idade Moderna (Renascimento, Grandes Navegações, Reforma e Contrarreforma)
- () Idade Contemporânea
- () História do Brasil (Período Colonial, Imperial, Republicano)
- () Outros: _____

h. Na sua opinião, os jogos/games podem contribuir para o ensino de História para todos os alunos?

- () Sim
- () Não
- () Não possuo uma posição definida sobre o assunto.

i. Caso tenha respondido sim na pergunta anterior, de que forma você acredita que eles podem contribuir? _____

Mensagem de Agradecimento

Prezado(a) Professor(a),

Agradecemos sinceramente por sua participação respondendo este questionário sobre o ensino de História no ensino fundamental. Suas respostas serão tratadas de forma confidencial e serão de extrema importância para a pesquisa que estou desenvolvendo e para conclusão de minha dissertação de mestrado.

Mais uma vez, obrigado por dedicar seu tempo e compartilhar sua experiência conosco.

Atenciosamente,
Vinicius Freitas de Menezes

Apêndice D

Questionário para a avaliação do jogo

Gostaríamos que você respondesse às questões abaixo sobre a sua percepção da qualidade do jogo para nos ajudar a melhorá-lo. Todos os dados são coletados anonimamente e somente serão utilizados no contexto desta pesquisa. Algumas fotografias poderão ser feitas como registro desta atividade, mas não serão publicadas em nenhum local sem autorização.

Pesquisador responsável: Vinicius Freitas de Menezes

Bagé / _____ / 2024

Informações pessoais	
Instituição:	EMEF Fundação Bidart
Disciplina:	História
Idade:	
Sexo:	() Masculino () Feminino
Com que frequência você costuma jogar jogos digitais?	() Nunca: nunca jogo. () Raramente: jogo de tempos em tempos. () Mensalmente: jogo pelo menos uma vez por mês. () Semanalmente: jogo pelo menos uma vez por semana. () Diariamente: jogo todos os dias.
Com que frequência você costuma jogar jogos não-digitais (de cartas, tabuleiro, etc.)?	() Nunca: nunca jogo. () Raramente: jogo de tempos em tempos. () Mensalmente: jogo pelo menos uma vez por mês. () Semanalmente: jogo pelo menos uma vez por semana. () Diariamente: jogo todos os dias.

Por favor, **marque uma opção** de acordo com o quanto você concorda ou discorda de cada afirmação abaixo.

Jogabilidade					
Afirmações	Marque uma opção conforme sua avaliação				
	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo, nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
O design do jogo é atraente (tabuleiro, cartas, interfaces, gráficos, etc.).					
Os textos, cores e fontes combinam e são consistentes.					
Eu precisei aprender poucas coisas para poder começar a jogar o jogo.					

Aprender a jogar este jogo foi fácil para mim.					
Eu acho que a maioria das pessoas aprenderiam a jogar este jogo rapidamente.					
Eu considero que o jogo é fácil de jogar.					
As regras do jogo são claras e compreensíveis.					
As fontes (tamanho e estilo) utilizadas no jogo são legíveis.					
As cores utilizadas no jogo são compreensíveis.					

Experiência do Jogador					
Afirmações	Marque uma opção conforme sua avaliação				
	Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo, nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
A organização do conteúdo me ajudou a estar confiante de que eu iria aprender com este jogo.					
Este jogo é adequadamente desafiador para mim.					
O jogo oferece novos desafios (oferece novos obstáculos, situações ou variações) com um ritmo adequado.					
O jogo não se torna monótono nas suas tarefas (repetitivo ou com tarefas chatas).					
Completar as tarefas do jogo me deu um sentimento de realização.					
É devido ao meu esforço pessoal que eu consigo avançar no jogo.					
Me sinto satisfeito com as coisas que aprendi no jogo.					
Eu recomendaria este jogo para meus colegas.					
Eu pude interagir com outras pessoas durante o jogo.					
O jogo promove momentos de cooperação e/ou competição entre os jogadores.					
Eu me senti bem interagindo com outras pessoas durante o jogo.					
Eu me diverti com o jogo.					
Aconteceu alguma situação durante o jogo (elementos do jogo, competição, etc.) que me fez sorrir					
Houve algo interessante no início do jogo que capturou minha atenção.					
Eu estava tão envolvido no jogo que eu perdi a noção do tempo.					
Eu esqueci sobre o ambiente ao meu redor enquanto jogava este jogo.					

O conteúdo do jogo é relevante para os meus interesses.					
É claro para mim como o conteúdo do jogo está relacionado com a disciplina.					
O jogo é um método de ensino adequado para esta disciplina.					
Eu prefiro aprender com este jogo do que de outra forma (outro método de ensino).					
O jogo contribuiu para a minha aprendizagem na disciplina.					
O jogo foi eficiente para minha aprendizagem, em comparação com outras atividades da disciplina.					

O que você mais gostou no jogo?

O que poderia ser melhorado no jogo?

Gostaria de fazer mais algum comentário?

Muito obrigado pela sua contribuição!

Apêndice E



Carta de apresentação

Viemos, por meio desta carta, apresentar o aluno Vinicius Freitas de Menezes, devidamente matriculado sob o número 2310100325 no curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Bagé, para realizar a aplicação do questionário desenvolvido como parte integrante da pesquisa de sua dissertação de mestrado. A pesquisa é orientada pela Prof.^a Dr.^a Claudete da Silva Lima Martins e coorientada pelo Prof. Dr. Cristiano Corrêa Ferreira, com o título: “Contribuições da gamificação para a construção de práticas inclusivas no ensino de história”. O objetivo da pesquisa é compreender os desafios no ensino de história para todos os alunos.

Bagé, 25 de setembro de 2024.

Prof Dr^a Claudete da Silva
Lima Martins

Prof Dr. Cristiano Corrêa
Ferreira

Mestrando Vinicius Freitas
de Menezes

ANEXOS

Anexo A

Mensagem via *WhatsApp* (profissional do apoio pedagógico, 2024):

