

O Jogo SériO como Ferramenta de Letramento: Gamificando a Análise de Gêneros Textuais na Obra Procura-se lobo.

*Serious Games as a Literacy Tool: Gamifying Textual Genre Analysis in the
Work Procura-se Lobo*

Gilvana Fialho Pessoa¹, Viviane Euclides da Silva¹, Alexandre Farbiarz¹

¹Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano (PPGMC) - Universidade Federal
Fluminense (UFF) - CEP 24220-900 – Niterói - RJ – Brasil

gilpessoa@id.uff.br, alexandrefarbiarz@id.uff.br, vieuclydes@id.uff.br

Abstract. Introduction: In the Brazilian educational context, the terminological imprecision between gamification and serious games challenges teaching planning, often reducing playfulness to isolated reward systems. **Objective:** This paper presents the approximations and distinctions between gamification and serious games through the application of a pedagogical board game aimed at teaching literary genres. We intend to demonstrate how the use of game structures allows for the alignment of ludic pleasure with pedagogical content, validating the role of such structured artifacts as promising instruments for teaching and learning. **Methodology:** A qualitative case study was conducted in a public school in Niterói with 6th-grade students, based on the book *Procura-se Lobo*. The intervention articulated the concepts of Magic Circle and Elemental Tetrad into a ludic system validated by Dantas's (2022) framework, comparing the pedagogical, mechanical, aesthetic, and narrative dimensions of the object. **Results:** The investigation confirmed the hypothesis that the artifact's systemic structure constitutes a serious game, showing full convergence between goal and mechanics under the pillar of pedagogical necessity. The experience demonstrated that the game's integrity surpassed passive memorization, validating the artifact as an experiential instrument capable of transforming literary content into a grammar of significant symbols.

Keywords: Elementary education, textual genres, gamification, Serious games.

Resumo. Introdução: No cenário educacional brasileiro, a imprecisão terminológica entre gamificação e jogos sérios desafia o planejamento docente, frequentemente reduzindo o lúdico a sistemas de recompensas isolados. **Objetivo:** Este artigo apresenta as aproximações e distinções entre gamificação e jogos sérios a partir da aplicação de um jogo de tabuleiro pedagógico voltado ao ensino de gêneros literários. O objetivo pretende demonstrar como o uso de estruturas do jogo permite aproximar o prazer lúdico do conteúdo pedagógico, validando o papel desse artefato estruturado como instrumentos promissores de ensino-aprendizagem. **Metodologia:** Realizamos um estudo de caso qualitativo em uma escola pública de Niterói com alunos do 6º ano, utilizando a obra *Procura-se Lobo*. A intervenção articulou os conceitos de Círculo Mágico e Tétrade Elementar a um sistema lúdico validado pelo roteiro de Dantas (2022), confrontando as dimensões pedagógicas, mecânicas, estéticas e narrativas do objeto. **Resultados:** A investigação confirmou a hipótese de que a estrutura

sistêmica do artefato constitui um jogo sério, apresentando convergência plena entre meta e mecânica sob o pilar da necessidade pedagógica. A experiência demonstrou que a integralidade do jogo superou a memorização passiva, validando o artefato como um instrumento experiencial capaz de transformar o conteúdo literário em uma gramática de símbolos significantes.

Palavras-chave: Ensino Fundamental, gêneros textuais, gamificação, jogos sérios.

1. Introdução

O uso de estratégias lúdicas no contexto educacional brasileiro tem experimentado expansão significativa, impulsionado pela necessidade de novas linguagens que dialoguem com o cotidiano dos educandos. Essa urgência é refletida na popularização de conceitos como gamificação e jogos sérios no cenário escolar. Porém, na prática pedagógica, notamos que tais conceitos frequentemente são utilizados de forma indistinta, gerando imprecisões conceituais na compreensão das práticas baseadas em jogos. Essa confusão terminológica não é um detalhe acadêmico, pois reflete diretamente na estruturação das atividades: ao confundir gamificação com jogos sérios, o planejamento docente pode priorizar sistemas de recompensas em detrimento da construção de regras que sustentem o conteúdo pedagógico, comprometendo a clareza de como o jogo atua no desenvolvimento do educando.

Nesse cenário, buscamos apresentar aproximações e distinções entre gamificação e jogos sérios, enquadrando a proposta como estratégia de gamificação de conteúdos pedagógicos para o desenvolvimento de um jogo sério, a partir da aplicação de um jogo de tabuleiro pedagógico voltado ao ensino de gêneros literários. A pesquisa está debruçada sobre experiência realizada em escola pública de Niterói (RJ), com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, baseada na obra *Procura-se Lobo*, de Ana Maria Machado (2012). O problema que orienta este estudo questiona em que medida um artefato pedagógico estruturado como jogo pode ser compreendido como prática de gamificação ou como jogo sério no contexto educacional.

Partimos da hipótese de que práticas pedagógicas frequentemente denominadas como gamificação podem apresentar estrutura formal de jogo completo, aproximando-se da noção de jogo sério. A relevância deste estudo para a prática docente reside na necessidade de mapear as fronteiras conceituais para garantir que o uso de jogos na educação seja percebido como sistema de regras capaz de sustentar o aprendizado de forma profunda e imersiva.

2. Fundamentação teórica: a essência do jogo

A distinção entre as abordagens lúdicas no ensino exige, primeiramente, o entendimento das propriedades que definem o jogo em sua essência. Para Huizinga (2000), o jogo é uma função fundamental da cultura, precedendo-a e constituindo-a. Sua ação é desenrolada no *Círculo Mágico*: uma fronteira de exceção que isola a atividade da vida comum sob ordem própria e absoluta, fixada como fenômeno que permanece na memória e na tradição.

Essa perspectiva é expandida por Juul (2019) e corroborada por Salen e Zimmerman (2012), que definem o jogo como sistema de regras formal no qual os jogadores se empenham em um conflito artificial para alcançar um resultado variável e quantificável. Assim, o *Círculo Mágico* cria um espaço onde as regras permitem a construção de novos sentidos. Caillois (2017) afirma:

O jogo só existe quando os jogadores desejam jogar e jogam, ainda que seja o jogo mais absorvente, mais cansativo, na intenção de se divertir e de fugir de suas preocupações, ou seja, para se afastar da vida cotidiana. O mais

importante, porém, é que tenham a liberdade de partir quando bem entenderem, dizendo: “Não jogo mais”. Com efeito, o jogo é essencialmente uma ocupação separada, cuidadosamente isolada do resto da existência, e geralmente realizada dentro de limites precisos de tempo e de lugar.

Para estruturar esse sistema, Schell (2011) propõe a Tétrade Elementar, ressaltando que “[...] a coisa mais importante a compreender sobre os quatro elementos [mecânica, estética, narrativa e tecnologia] é que todos eles são essenciais. [...] Nenhum é mais importante do que os outros, e cada um influencia de maneira poderosa todos os outros”. A integração equilibrada desses componentes sustenta a imersão dentro do Círculo Mágico.

Para além da estrutura técnica, a natureza da experiência lúdica pode ser compreendida por meio das categorias propostas por Caillois (2017), que classifica os jogos em quatro tipos fundamentais: *Agon* (competição), pautado na igualdade de chances e no mérito; *Alea* (sorte), onde o resultado depende do destino; *Mimicry* (simulacro), que envolve faz-de-conta e representação de papéis; e *Ilinx* (vertigem), que busca a perturbação da percepção sensorial. Assim, percebemos que o jogo pedagógico muitas vezes hibridiza o *Agon* na resolução de problemas com a *Mimicry* da imersão narrativa. Isso permite compreender que o jogo é um campo diversificado de experiências que, quando direcionadas a um propósito educativo específico, podem dar origem aos jogos sérios.

2.1. Jogos Sérios: o jogo com propósito educativo

A transição do jogo como fenômeno cultural para o seu uso como proposta de ensino ocorre por meio do conceito de jogos sérios (*serious games*). Diferentemente dos jogos comerciais voltados ao entretenimento, os jogos sérios são projetados com propósito primário que transcende a diversão, sem renunciar às características sistêmicas do jogar. Abt (1970), um dos precursores desta discussão, define os jogos sérios como sistemas que possuem finalidade explícita e cuidadosamente pensada para propósitos educacionais ou de treinamento, nos quais a importância do aprendizado é tão importante quanto a qualidade da experiência lúdica.

Nesta perspectiva, Sawyer e Smith (2008) compreendem o jogo sério como o uso da arte e da tecnologia dos jogos para fins não lúdicos, como instrução, saúde ou políticas públicas. Para os autores, a força do jogo sério reside na capacidade de utilizar simulação e resolução de problemas para engajar o sujeito em contextos complexos. No espaço escolar, isso significa que o jogo não serve apenas como recompensa após a atividade pedagógica, mas como suporte através do qual o educando interage com o conteúdo, sendo esse transformado em mecânica de jogo.

A compreensão dos jogos sérios como sistemas íntegros permite traçar a distinção fundamental em relação à gamificação. Segundo Deterding *et al.* (2011), enquanto o jogo sério é manifestado como artefato lúdico completo, projetado para fins não lúdicos, a gamificação opera pelo uso de elementos isolados de design de jogos em contextos alheios ao ato de jogar. Essa fragmentação da estrutura lúdica para fins de engajamento é o que caracteriza a aplicação de mecânicas e dinâmicas em processos pedagógicos que não constituem um jogo em sua totalidade. No espaço escolar, essa fronteira define se o educando habita um espaço de jogo pleno ou se participa de uma atividade cujos processos foram otimizados por componentes lúdicos, conceito que será aprofundado a seguir.

2.2. Gamificação: elementos de design de jogos em contextos não lúdicos

A gamificação é caracterizada pela aplicação de elementos e princípios de *design* de jogos em contextos que não são, originalmente, lúdicos. Segundo Deterding *et al.* (2011), essa abordagem não visa a criação de um jogo completo, mas a utilização de componentes que

geram *gamefulness* para motivar comportamentos e facilitar a aprendizagem. No entanto, ao trazer esse conceito para o cotidiano escolar, é necessário ir além da estrutura técnica do design para compreender a gamificação como linguagem produtora de sentidos na aprendizagem.

No cenário brasileiro, Alves, Minho e Diniz (2014) aprofundam essa definição ao destacarem o impacto dessa estratégia no desenvolvimento do sujeito:

A gamificação se constitui na utilização da mecânica dos *games* em cenários non games, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento. Compreendemos espaços de aprendizagem como distintos cenários escolares e não escolares que potencializam o desenvolvimento de habilidades cognitivas (planejamento, memória, atenção, entre outros), habilidades sociais (comunicação, assertividade, resolução de conflitos interpessoais, entre outros) e habilidade motoras.

A partir da ótica proposta pelos autores, compreendemos que a gamificação na educação vai além dos sistemas de acúmulo de pontos e insígnias. Trata-se de uma prática que valoriza o engajamento de dentro para fora, estimulando a motivação intrínseca por meio do desafio, do afeto e do prazer lúdico, enriquecendo a experiência pedagógica e abrindo caminhos para que o educando produza seus próprios significados.

Para Werbach e Hunter (2012), a implementação dessa estratégia exige a compreensão de uma hierarquia de elementos organizados no modelo DMC: Dinâmicas, Mecânicas e Componentes. Essa organização permite que o *design* gamificado ultrapasse a simples entrega de recompensas externas, conectando os elementos técnicos às necessidades de engajamento dos participantes.

2.3. A fronteira das gavetas e a ponte da necessidade pedagógica

A delimitação das “gavetas” conceituais entre gamificação e jogos sérios na educação transcende a taxonomia, estando situada na densidade da estrutura sistêmica e na profundidade da intencionalidade pedagógica. Porém, essa distinção nem sempre é clara na literatura acadêmica nacional. Vasconcellos *et al.* (2024) apresentam um diagnóstico longitudinal da produção brasileira nos anais do SBGames, revelando que a consolidação do tema ocorreu em paralelo a uma persistente imprecisão teórica. Nesse cenário, observamos que, embora tais revisões sistemáticas mapeiem o uso isolado de *gamification* ou de *serious games*, são escassas as pesquisas de campo que exploram a transição e a intersecção sistêmica entre os conceitos. Essa tendência de mapeamento teórico é confirmada pela revisão sistemática de Miranda *et al.* (2023), voltada à avaliação de conhecimento em jogos sérios, que evidencia a necessidade de dados concretos para validar as abordagens adotadas. A carência de estudos de caso que integrem essas “gavetas” conceituais em uma prática de letramento literário reforça a originalidade desta proposta, enquadrada como gamificação de conteúdos pedagógicos para o desenvolvimento de um jogo sério.

Em uma primeira investigação (2010-2017), Vasconcellos *et al.* (2024), concluíram que gamificação era frequentemente tratada de forma acrítica e mercadológica. Ao atualizarem a pesquisa para o período de 2018 a 2023, os autores notaram que a indistinção foi agravada, exigindo a criação de uma categoria específica denominada “Jogo Sério” para reclassificar trabalhos que eram declarados como gamificação, mas que, após leitura atenta, foram revelados como projetos de jogos completos, reforçando que a fronteira entre as categorias ainda habita um espaço de transição teórica.

Nesta perspectiva, se, por um lado, o jogo sério é apresentado como sistema íntegro, por outro lado, a gamificação opera na fragmentação estratégica de elementos lúdicos. Para

Dantas *et al.* (2022), essa aplicação de elementos exige que a interação entre jogo e jogador ocorra por meio de uma ludicidade que permita múltiplas leituras e interpretações, transformando o conteúdo em gramática de símbolos significantes. O desafio contemporâneo é identificar o ponto exato onde uma prática transita para a outra, evitando que a estratégia seja transformada apenas em “verniz” sobre métodos tradicionais.

A ponte ou intercessão entre essas “gavetas” reside no pilar da necessidade pedagógica. De acordo com Dantas *et al.* (2022), este é o componente que transforma tanto o jogo completo quanto a atividade gamificada em ferramentas instrucionais efetivas. Barboza (2023) eleva esse patamar ao definir o artefato lúdico como “instrumento experiencial do design educacional”, capaz de arquitetar ambientes onde os aprendizes consomem informação e tomam decisões, refletindo sobre elas em tempo real. Essa eficácia experiencial, contudo, demanda acompanhamento constante; conforme sintetizam Miranda *et al.* (2023), a avaliação do aprendizado em jogos sérios é o que fornece dados concretos para validar a abordagem adotada. Para os autores, isso permite que educadores e desenvolvedores identifiquem a necessidade de adequar conteúdos ou formas de apresentação, garantindo que o artefato esteja alinhado às características e necessidades específicas do público-alvo.

Complementarmente, Ribeiro (2018) identifica que a ponte que garante o sucesso dessas estratégias é o engajamento motivacional mediado pela comunicação. Para a autora, elementos como narrativa, interação e colaboração são recursos comunicacionais fundamentais que permitem que ambas as gavetas transcendam a técnica superficial e alcancem afetividade e aprendizagem significativa. Nesta perspectiva, a mediação pedagógica atua como suporte solidificando essa ponte, integrando o aprendizado ao cotidiano do educando por meio de linguagens que lhe são familiares.

Esta integração entre o vivido e o escolar é potencializada pela força do lúdico. Assim, Santaella (2012) argumenta que o verdadeiro potencial pedagógico dessas ferramentas é revelado quando o ato de jogar e o progresso exploratório ocorrem dentro de uma narrativa contínua que faça sentido para o educando. Para a autora, como a motivação é o principal motor da cognição e da aprendizagem, o elemento lúdico atua como alavanca conferindo potência ao processo, transformando a aquisição de novos saberes em experiência de alta motivação intrínseca.

Em última análise, como as revisões históricas de Vasconcellos *et al.* (2024) revelam que os autores frequentemente utilizam os termos de forma intercambiável, o ponto em que uma gaveta termina e outra começa é definido pela sua integralidade sistêmica: o jogo sério é o “jogo pelo ensino”, enquanto a gamificação é o “uso do jogo para o engajamento no ensino”.

3. O artefato pedagógico: Dossiê literário - O mistério do lobo

O artefato desenvolvido para esta intervenção consiste em uma proposta de design lúdico, cujos elementos visuais e estruturais foram diagramados na plataforma *Canva*, resultando em um tabuleiro físico impresso para a interação com os educandos. Complementarmente, a narrativa e as orientações da dinâmica foram apresentadas por meio de slides estruturados na plataforma *NotebookLM*.

Nesta proposta, a narrativa do livro *Procura-se Lobo* é transposta para o tabuleiro de forma fragmentada, organizada em unidades estruturais denominadas “estação-evidências”. Cada estação representa um gênero textual específico presente na obra original. O percurso é organizado em dois eixos principais de análise: os gêneros factuais e cotidianos (anúncio de jornal, fábula, notícia e texto informativo) e os gêneros narrativos e

simbólicos (mito, lenda e conto de fadas). O design associa visualmente o personagem Lobo a cada um desses blocos, apresentando-o sob diferentes perspectivas estéticas conforme a estação visitada pelos participantes.

No que diz respeito ao funcionamento do sistema, a progressão no tabuleiro ocorre por meio da resolução de desafios de classificação textual. Ao ocupar uma casa de desafio, o participante recebe um fragmento da obra e deve identificar o gênero ao qual ele pertence. O sistema de *feedback* é imediato e vinculado à materialidade: o acerto permite a coleta de uma “peça de evidência”, um fragmento de um quebra-cabeça físico. Ao final do trajeto, a união dessas peças revela uma representação gráfica do personagem. A pontuação é contabilizada com base na precisão dessas associações textuais, integrando o desempenho pedagógico à dinâmica de avanço no percurso.

4. Metodologia

A metodologia adotada é caracterizada como estudo de caso de abordagem qualitativa, fundamentado em intervenção pedagógica. O percurso foi delineado em dois eixos: a prática mediada, que compreende a aplicação do artefato junto aos educandos, e a análise técnica posterior, que consiste no confronto entre o design do objeto e as categorias teóricas de gamificação e jogos sérios.

O objetivo pedagógico atrelado à aplicação do artefato era promover o envolvimento dos educandos juntamente com a compreensão das regras básicas da atividade, elaboradas a partir dos conhecimentos prévios sobre os gêneros textuais estudados na obra *Procura-se Lobo*. Segundo Barboza *et al.* (2023), ao considerarmos a aprendizagem associada ao lúdico, garantimos mais chances de agradar ao público (educandos) à medida que o jogo apresenta um problema a ser resolvido e, no caso, descobrir qual o gênero literário lido a cada rodada do lançamento do dado numérico. A recompensa, caso o acerto ocorresse, foi a carta com a imagem de diferentes lobos. O vencedor é o educando que alcançar o final do tabuleiro com mais cartas de lobos.

Para nortear a classificação e garantir o rigor na distinção entre as abordagens, foi utilizado o roteiro estruturado por Dantas *et al.* (2022), adaptado conforme as dimensões apresentadas no Quadro 1. Esta estrutura permite observar o comportamento dos educandos antes da classificação teórica final do artefato.

Quadro 1 - Roteiro de Identificação (adaptado de Dantas *et al.*, 2022)

Eixo pedagógico	Eixo estrutural	Eixo lúdico e estético	Eixo de progressão
Identificação: nome do artefato e gênero.	Meta: alvo para a vitória.	Elementos: conflito, cooperação e competição.	Níveis: percursos e tempo de jogo.
Necessidade: objetivo educacional (obrigatório).	Dinâmica: ações para atingir a meta.	Estética: tema e história (narrativa).	Feedback: ranqueamento e recompensas.
Tipo: Jogo sério ou gamificação.	Mecânica: regras e funcionamento.	Estratégia: uso de sorte ou técnica.	Retorno: como o jogo informa o progresso.

Dessa forma, os critérios estabelecidos no roteiro serviram como parâmetros para a análise qualitativa da intervenção, cujos desdobramentos, apresentados via relato de experiência e categorização final, são discutidos na seção subsequente.

A presente intervenção pedagógica foi estruturada e aplicada ao longo de dois meses, mediante a realização de dois encontros semanais. O percurso metodológico adotou uma abordagem progressiva, alicerçada na leitura dialógica, na produção textual criativa e na gamificação como instrumento de consolidação do conhecimento.

O passo inicial consistiu na leitura compartilhada de *Procura-se Lobo*, de Ana Maria Machado. A partir dessa leitura inicial, introduzindo o protagonista Manuel Lobo, foram promovidas diversas atividades de produção de texto focadas na desconstrução de arquétipos literários. Propôs-se aos educandos o exercício de reescrita criativa, alterando o papel tradicional do vilão em contos clássicos, a exemplo de *Os Três Porquinhos* e *Chapeuzinho Vermelho*, para um personagem de caráter bondoso.

Para enriquecer o repertório discente e fomentar análises comparativas, a prática foi interligada com outras obras que também subvertem ou dialogam com a figura do lobo nas narrativas infanto-juvenis. Foram explorados o livro *Chapeuzinho Vermelho, uma aventura borbulhante*, de Lynn Roberts, e o clássico *Chapeuzinho Amarelo*, de Chico Buarque, obra que os educandos - por já terem lido em momentos anteriores de suas vidas escolares -, demonstraram assimilação através de seus repertórios. Tais etapas preliminares expandiram a compreensão leitora e a familiaridade com as narrativas antes do aprofundamento teórico.

A etapa de culminância da metodologia foi através da aplicação de atividade gamificada, desenhada para sistematizar o ensino dos gêneros textuais. Foi utilizado um jogo de tabuleiro físico, estruturado com dados e regras de percurso, aliado a um sistema lúdico de recompensas no qual o acerto conferia ao educando a carta ou a imagem de um “lobo”. A dinâmica exigia que os educandos lessem pequenos textos durante a partida e identificassem corretamente as características de seus respectivos gêneros ou tipologias, como contos, fábulas, histórias em quadrinhos, textos informativos e científicos, mitos e biografias.

Deste modo, a transição da leitura literária e produção textual (fase analítica e criativa) para o jogo de tabuleiro (fase avaliativa e de fixação) garantiu que o aprendizado das tipologias textuais ocorresse de forma interativa, coletiva e não tradicional.

5. Resultados e Discussão

A análise da intervenção demonstra que a mediação visual, estruturada a partir da obra *Procura-se Lobo*, serviu como gatilho cognitivo para a imersão no Círculo Mágico do jogo. A Figura 1 ilustra a interface do dossiê investigativo utilizado para contextualizar os gêneros literários e instigar o papel do educando como investigador da narrativa.



Figura 1 - Primeiro slide da apresentação criada no NotebookLM

O objetivo foi estimular a competência leitora e o reconhecimento de gêneros textuais, utilizando a narrativa instigante do livro, que brinca com diferentes vozes e registros sobre a figura do lobo, como os elementos referentes às características do lobo em cada texto. Durante as rodadas, os educandos foram desafiados a realizar a leitura de trechos selecionados das obras presentes no livro. A cada fragmento lido, o jogador deveria identificar o gênero textual correspondente, fosse anúncio de jornal, fábula, mito, texto científico, história em quadrinhos ou conto clássico. Essa etapa transformou a leitura em um processo de decodificação ativa, onde o educando passou de receptor passivo para “investigador” das pistas linguísticas deixadas pela autora.

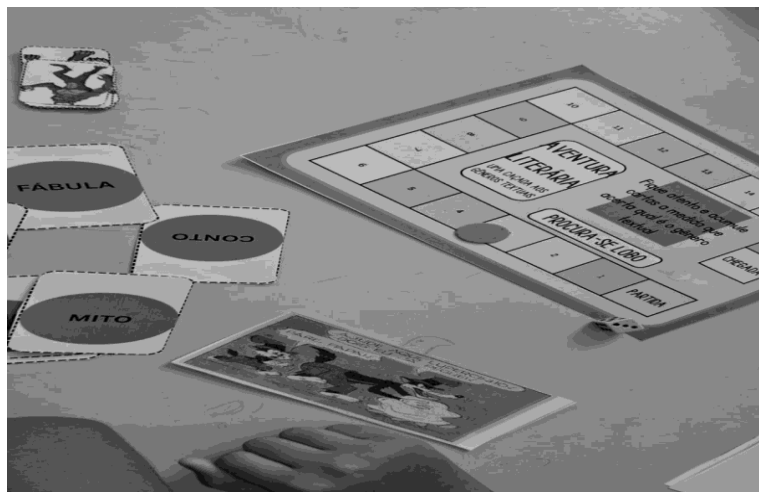


Figura 2 - Jogo “Aventura literária - uma caçada aos gêneros textuais”

Como *feedback* imediato para o acerto, foi implementado um sistema de trocas: ao classificar corretamente o texto, o educando recebia uma carta colecionável com a ilustração de um lobo que representasse algum tipo elencado na obra de Ana Maria Machado (como o lobo feroz ou o protetor). Esse elemento visual serviu como recompensa simbólica e recurso de memória, permitindo que os educandos associassem a imagem ao conceito estrutural do gênero, consolidando o aprendizado de forma lúdica. Importante destacar que em nenhum momento a atividade foi intitulada como jogo, apenas foram dadas as instruções para que os educandos fossem envolvidos na dinâmica. No entanto, esse cenário inicial de ambiguidade, onde elementos lúdicos são inseridos em uma prática de leitura, nos provoca a questionar o enquadramento do artefato: estaríamos diante de uma prática de gamificação ou de um jogo sério?

Na medida em que o tabuleiro, as cartas e o dado apareceram, os educandos identificaram prontamente uma natureza sistêmica que ia além da simples recompensa por tarefas. Essa percepção dos sujeitos aponta para a necessidade de mapear as fronteiras conceituais da atividade, uma vez que, embora ambas as abordagens compartilhem o objetivo de qualificar o ensino, a distinção reside na forma como a estrutura é organizada.

Analisamos as percepções dos educandos através da gravação de áudios e transcrições no *NotebookLM* acerca da atividade. Os educandos demonstraram uma clara preferência pela abordagem gamificada, quando comparada ao formato de aula tradicional. De acordo com eles, o jogo obteve êxito em reter sua atenção devido à incorporação de elementos visuais, diferentes narrativas e ludicidade. A materialidade do jogo, evidenciada pelo uso de dados e tabuleiro de percurso, somada ao sistema de recompensas da imagem de “um lobo”, promoveram o engajamento e a identificação imediata da atividade como jogo. A competição saudável e o desafio mútuo também atuaram como propulsores da

motivação. Eles ressaltaram que, embora o método tradicional de cópia e exercícios no caderno seja válido, a aprendizagem mediada pelo jogo foi mais atrativa e desafiadora.

No que tange à apropriação do conhecimento, os relatos evidenciam que os educandos desenvolveram a habilidade de identificar e diferenciar algumas tipologias e gêneros textuais, citando especificamente textos científicos, informativos, contos, fábula, mito, história em quadrinhos e biografia. Um aspecto pedagogicamente relevante foi a percepção do erro não como falha, mas como etapa formativa do aprendizado (“tem algumas pessoas que erram aprendendo”). Houve, ainda, espaço para a construção dialógica de conceitos, como ilustrado na discussão sobre a etimologia da palavra “biografia” (escrita da vida) e sua aplicação prática em relação à autora do livro. Os educandos também destacaram a expansão do repertório lexical, já que a leitura dos textos os expôs a palavras diversificadas e até então, ausentes em seus vocabulários cotidianos.

A imersão na dinâmica permitiu que os educandos demonstrassem compreensão do enredo da obra inicial, identificando o traço irônico do protagonista Manuel Lobo, um homem que utiliza seu sobrenome para concorrer a uma vaga de emprego destinada a lobos. O jogo atuou como mediador para a ampliação do repertório cultural dos educandos, propiciando a correlação com narrativas lidas anteriormente, como *Chapeuzinho Amarelo* e *Chapeuzinho Vermelho: uma aventura borbulhante*.

Em suma, a autoavaliação dos educandos corrobora que a gamificação como estratégia pedagógica pode ser uma aliada para a construção da aprendizagem significativa. Ao aliar o elemento lúdico aos objetivos curriculares, a prática viabilizou o reconhecimento e a diferenciação dos gêneros textuais e proporcionou um ambiente de aprendizagem dinâmico, interativo e significativo para os educandos.

Após todo o percurso metodológico que envolveu o momento anterior à execução do jogo pelos educandos, analisamos se a atividade proposta seria gamificação ou jogo sério. Ao confrontarmos o artefato e a dinâmica com o Quadro 1, verificamos que, segundo Dantas *et al.* (2022), encontramos as estruturas presentes no produto lúdico pertencentes a um jogo sério como Meta; Dinâmica, Mecânica e Elementos, e a adição da Necessidade Pedagógica diferente da gamificação, que não preenche totalmente essas estruturas. Ao aplicarmos os descritores das dimensões propostas por Dantas *et al.* (2022) ao “Dossiê Literário”, observamos que o artefato preenche a totalidade da estrutura de um jogo. Na dimensão mecânica, o lançamento de dados e a progressão no tabuleiro são articuladas diretamente com a dimensão pedagógica, em que o avanço é validado pela análise dos gêneros textuais. A dimensão estética e a narrativa completaram o sistema, transformando a obra literária em ambiente de investigação íntegro. Assim, enquanto a gamificação é caracterizada pelo uso de elementos e mecânicas em contextos que não são de jogos, o objeto analisado está enquadrado como jogo sério, por apresentar estrutura sistêmica completa, onde regras, metas e objetivos pedagógicos são indissociáveis e compõem a unidade do produto lúdico.

Essa distinção encontra eco na percepção dos sujeitos da pesquisa. Embora o termo “jogo” não tenha sido mencionado, a presença de componentes como tabuleiro, cartas e dados ativou o reconhecimento imediato do artefato enquanto sistema lúdico, estabelecendo o Círculo Mágico. Ao final da atividade, quando questionados sobre o momento mais difícil, a maioria revelou que identificar o gênero durante a leitura dos trechos foi desafiador, mas que se sentiram “animados” para se envolverem no processo.

Sob a ótica da pesquisa, esse dado demonstra que o esforço cognitivo foi integrado à jogabilidade. Conforme aponta Santaella (2012), a condução da experiência reside na superação do desafio inerente aos jogos educacionais: a criação de ambiente de imersão

onde o aprendizado ocorre de forma integrada. Ao unir “ingredientes” de sucesso dos jogos comerciais, como sistema de recompensas colecionáveis e desafio progressivo, a classificação dos gêneros textuais passa de exercício formal para ferramenta necessária à exploração do universo lúdico. Assim, o uso do artefato nesta análise cumpre a função de materializar as distinções teóricas, evidenciando como a estrutura completa do jogo sério organiza o engajamento através da convergência entre propósito instrutivo e entretenimento.

6. Considerações Finais

A análise da experiência nos permitiu concluir que, embora a gamificação e os jogos sérios compartilhem o objetivo de promover a aprendizagem de forma lúdica, a diferença reside na arquitetura e na organização do artefato. O problema de pesquisa foi respondido ao verificar que a transposição do conteúdo literário para o “Dossiê Literário” exemplifica como o design lúdico pode ser configurado tanto pela integração de componentes quanto por um sistema íntegro, no qual a necessidade pedagógica é elemento constituinte da meta e da dinâmica [Dantas *et al.* 2022].

A hipótese inicial deste estudo foi confirmada: o artefato, embora pudesse ser confundido com uma prática de gamificação por ser uma prática lúdica em sala de aula, revelou uma estrutura sistêmica de jogo completo. A aplicação do roteiro de Dantas *et al.* (2022) validou que a presença integral de todos os eixos transforma a atividade em jogo sério, resolvendo a imprecisão teórica frequentemente encontrada na literatura. Os resultados reafirmam a pesquisa de Barboza (2023), evidenciando que o jogo funcionou como instrumento experiencial do design educacional. O engajamento observado decorreu da imersão em um ambiente no qual a classificação dos gêneros funcionou como ferramenta para a progressão na narrativa. Evidenciamos, assim, que tanto a gamificação quanto os jogos sérios possuem a capacidade de desconstruir a percepção de obrigatoriedade escolar, convertendo a exigência acadêmica em experiência de descoberta genuína.

A relevância social desta pesquisa reside na democratização de novas linguagens para a Educação Básica, provando que o alinhamento entre design lúdico e objetivos pedagógicos claros pode desconstruir a percepção de obrigatoriedade escolar, convertendo o esforço cognitivo em descoberta. Por fim, ressaltamos que a eficácia desta abordagem reside no encontro entre o lúdico e o avaliativo. Conforme preconizado por Miranda *et al.* (2023), a validação do aprendizado através dos dados observados durante as rodadas garante que o artefato esteja alinhado às demandas do público-alvo.

Como perspectivas para pesquisas futuras, sugerimos a ampliação desta metodologia para outros segmentos do Ensino Fundamental, bem como o estudo do impacto do uso de ferramentas de Inteligência Artificial Generativa, como o *NotebookLM*, na autonomia do educador-designer de jogos. A produção deste jogo sério demonstra que é possível inovar nas práticas de ensino-aprendizagem contemporâneas [Santaella 2012], transformando o ambiente escolar em um verdadeiro espaço de possibilidades.

7. Referências

- Abt, Clark C. (1970) “Serious Games”, New York, Viking Press.
- Alves, L., Minho, M. and Diniz, M. (2014) “Gamificação: diálogos com a educação”, In: Fadel, L. M. *et al.* (org.). *Gamificação na educação*. Pimenta Cultural.
- Barboza, E. F. U. (2023) “O serious game como instrumento experiencial do design educacional”. *iCom+D - Informação, Comunicação e Design*, 6(1), p. 158-172.

- Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/ricom/article/view/3271>. Acesso em: 15 abr. 2026.
- Caillois, R. (2017) “Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem”. Trad. Maria Ferreira. Vozes.
- Canva. (2026). Canva: Plataforma de design gráfico online. Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/
- Dantas, G. A. F., Azevedo, J. M. A., Azevedo, H. S. F. S. and Freitas, F. L. (2022). “Aprenda a identificar e diferenciar gamificação e jogo sério”. *Revista Conexão na Amazônia*, 3 (Edição especial), p. 50-60. Disponível em: <https://periodicos.ifac.edu.br/index.php/revistarca/article/view/133>. Acesso em: 12 abr. 2026.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. and Nacke, L. (2011) “From game design elements to gamefulness: defining gamification”, In: *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, p. 9-15 ACM.
- Google. (2026). *NotbookLm*: Assistente de pesquisa e notas baseado em Artificial. Disponível em: <https://www.noobooklm.google>
- Huizinga, J. (2000) “*Homo Ludens*: o jogo como elemento da cultura”. Trad. Paulo Monteiro. 4, Perspectiva.
- Juul, J. (2019) “Half-Real: Entre regras reais e mundos ficcionais”. Trad. Alan Richard da Luz, Blucher.
- Machado, A. M. (2012). *Procura-se o lobo* (2 ed.) Ática.
- Miranda, M. F., Nascimento, M. N., Oliveira, G., Pereira, J. and Ishitani, L. (2023). “Avaliação de conhecimento em jogos sérios: Uma revisão sistemática de literatura”. In: *Anais estendidos do XXII Simpósio Brasileiro de jogos e entretenimento*. SBC. p. 513-520. Disponível em: https://sol.sbc.org.br/index.php/sbgames_estendido/article/view/27844. Acesso em: 14 abr. 2026.
- Ribeiro, D. (2018) “Gamificação para engajar no m-learning: motivação e participação na educação a distância” [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal Fluminense], PPGMC.
- Salen, K. and Zimmerman, E. (2012) “Regras do jogo: fundamentos do design de jogos. Trad. Edson Furmankiewicz, Blücher.
- Santaella, L. (2012) “O papel do lúdico na aprendizagem”. *Revista Teias*, 13(30), p. 209-221. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24277/17256>. Acesso em: 10 abr. 2026.
- Santaella, L. (2013) “Comunicação ubíqua: Repercussões na cultura e na educação”. Paulus.
- Sawyer, B. and Smith, P. (2008) “Serious Games Taxonomies”, In: *Serious Games Summit*, GDC. Disponível em: <https://thedigitalentertainmentalliance.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/08/serious-games-taxonomy.pdf> . Acesso em: 15 abr. 2026.

- Schell, J. (2011) “A Arte de Game Design: o livro de referência para o designer de jogos”. Trad. Morgan Kaufmann. Elsevier.
- Vasconcellos, M., Carvalho, F., Dias, C., and Rodrigues, C. (2024). “Gamificação: o uso do conceito nos anais do SBGames entre 2010 e 2023”. *In: Anais do XXIII Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital*, p. 671-681. SBC. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/sbgames/article/view/32346>. Acesso em 12 abr. 2026. Acesso em 12 abr. 2026.
- Werbach, K. and Hunter, D. (2012) “For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business”, Wharton Digital Press.