

Implementação de estratégias de gamificação e sua adequação à diferentes contextos numa monitoria de anatomia e histologia: um relato de experiência

Implementation of gamification strategies and their adequacy to different contexts in an anatomy and histology monitorship: an experience report

Luisa Mayan Ventin Covre¹ 

Lucca Oliveira Soares Pinto² 

Rafael Carneiro de Telis³ 

Cláudio Henrique Cavalcanti Teixeira⁴ 

¹Contato para correspondência. Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (Salvador). Bahia, Brasil. luisacovre@gmail.com

²⁻⁴Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (Salvador). Bahia, Brasil.

RESUMO | INTRODUÇÃO: Os jovens estão cada vez mais ligados ao acelerado mundo digital, o que muda a forma como aprendem. Assim, a metodologia passiva vem sendo complementada pela ativa, a exemplo das estratégias de gamificação objetivando aumentar o engajamento e a motivação. Nesse cenário, a monitoria Grupo de Ciências Morfofuncionais Intercursos (GCMi), vinculada à Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, implementou no ensino da anatomia e histologia o uso de emblemas (*badges/figurinhas*). **RELATO DE EXPERIÊNCIA:** No segundo semestre de 2020, em decorrência da pandemia de COVID-19, as atividades da monitoria passaram a ser telepresenciais. A cada atividade realizada o aluno ganhava um emblema, os *GCMinis*, representantes da aquisição de determinada habilidade ou conhecimento. Cada tipo de *GCMini* possuía um valor associado. Ao fim do semestre, um álbum de figurinhas virtual foi disponibilizado para que os alunos colocassem os *GCMinis* recebidos e uma nota final foi atribuída ao álbum, utilizado como método avaliativo. **DISCUSSÃO:** O uso de emblemas durante a aprendizagem foi considerado divertido, ativando memórias da infância e despertando emoções positivas, outros relataram que a atividade demandava bastante tempo, com prazos insuficientes. Devido às limitações metodológicas do estudo, não é possível mensurar o real impacto da implementação dos *GCMinis* no processo de ensino-aprendizagem. **CONCLUSÃO:** Notou-se um estímulo desses estudantes para realizar as atividades propostas, além de incentivar a participação nos encontros com monitores. A implementação desse recurso de ensino revela como inovações no ensino médico são necessárias, permitindo adaptações a novas realidades e aos recursos virtuais, melhorando a experiência do aluno e do monitor no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, estudos investigativos futuros são necessários para avaliar a dimensão desse impacto.

PALAVRAS-CHAVE: Gamificação. Educação Médica. Emblemas e Insígnias. Tutoria.

ABSTRACT | INTRODUCTION: Young people are increasingly connected to the fast-paced digital world, changing the way they learn. Thus, passive methodologies are being complemented by active ones, such as gamification strategies, aimed at increasing engagement and motivation. In this scenario, the Intercursos Morphofunctional Sciences Group - (GCMi), affiliated with the Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública, implemented the use of badges/stickers in anatomy and histology teaching. **EXPERIENCE REPORT:** In the second semester of 2020, due to the COVID-19 pandemic, tutoring activities became remote. For each activity completed, students earned a badge, a *GCMini*, representing the acquisition of a specific skill or knowledge. Each type of *GCMini* had an associated value. At the end of the semester, a virtual Sticker Album was made available for students to place their earned *GCMinis*, and a final grade was assigned to the album, used as an assessment method. **DISCUSSION:** The use of badges during learning was considered fun, activating childhood memories and arousing positive emotions. Others reported that the activity was time-consuming. Due to the study's methodological limitations, it is not possible to measure the true impact of implementing *GCMinis* on the teaching-learning process. **CONCLUSION:** Students were motivated to complete the proposed activities and to participate in meetings with tutors. The implementation of this teaching resource reveals the need for innovations in medical education, allowing for adaptations to new realities and virtual resources, improving the student and tutor experience in the teaching-learning process. However, future research is needed to assess the extent of this impact.

KEYWORDS: Gamification. Medical Education. Badges and Insignia. Tutoring.

1. Introdução

Os jovens estudantes têm acesso cada vez mais precoce ao acelerado mundo digital, mudando a forma como lidam com a transmissão de conteúdo. Logo, o processo de aprendizagem exclusivamente passivo (aulas expositivas, palestras e projeções de slides) tende a ser incompatível com o modo rápido que essa geração consome informações¹. Diante desse cenário, os educadores precisam mudar a forma como ensinam e em meio a essa necessidade, surgem as metodologias ativas. Dentre elas, a gamificação tem se destacado como tendência na educação em saúde², já tendo benefícios em áreas como a radiologia, cirurgia, clínica médica, dermatologia, patologia, geriatria e até mesmo na redução do uso de jargões por alunos da área médica.

A gamificação é definida como o uso de elementos de design de jogos em contextos “non-game” (contextos não tradicionalmente associados aos jogos), objetivando aumentar o engajamento, a motivação e o aprendizado nos contextos em que são aplicados³. Esses elementos podem ser exemplificados por pontos, emblemas, barras de progresso, tabelas de classificação, moedas virtuais e avatares⁴. Ressalta-se que embora sejam aplicados elementos de jogos em contextos educacionais, eles não são centro do processo de aprendizagem, desempenhando um papel adjuvante⁵.

No cenário da educação médica existem muitos desafios. No contexto da anatomia, estudantes relatam que decorar a grande quantidade de termos anatômicos (muitos derivados do latim/helênico) é o fator que mais dificulta o aprendizado⁶, sobretudo no contexto pandêmico, que restringiu atividades práticas essenciais à compreensão tridimensional das estruturas⁷. Ademais existem altas taxas de insatisfação e insegurança, em que estudantes não se sentem confiantes em seu conhecimento anatômico no que tange a aplicabilidade clínica⁶. Já no cenário da histologia, os alunos consideram o assunto extremamente monótono e a nomenclatura muito desafiadora. Muitos docentes da área consideram importante a reformulação da pedagogia, por exemplo, com estratégias de gamificação na superação de tais questões⁸. Nesse contexto, de maneira complementar ao ensino passivo, a gamificação com a sua ludicidade que possibilita a realização de atividades que simulam a realidade, auxiliam na minimização de tais desafios.

Essas estratégias de gamificação possuem uma ação transformadora, ao despertarem emoção e diversão num contexto marcadamente estressante, além motivarem os alunos⁹. Se projetadas adequadamente, promovem um maior envolvimento do aluno por meio da progressão de atividades que aumentam de dificuldade gradativamente e por meio de mecanismos motivacionais, como tabelas de classificação e emblemas, tendo impacto positivo no pensamento crítico e criativo dos alunos¹⁰. Ademais, apresentam benefícios tanto cognitivos quanto emocionais, pois trabalham a resiliência do estudante e ressignificam o conceito de fracasso, que passa a ser parte necessária da aprendizagem e torna os ciclos de feedback rápidos compatíveis com as gratificações instantâneas vividas por eles no mundo digital¹¹. Além disso, tais dinâmicas podem promover a competição saudável entre alunos, o que tende a estimular e aumentar o desempenho dos estudantes¹².

Uma explicação possível para esses benefícios é encontrada na Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory* - SDT), que divide a motivação em intrínseca e extrínseca. A primeira envolve a realização de atividades, porque as pessoas consideram interessantes e sentem satisfação em seu desempenho, já a segunda, a pessoa é motivada pelo contexto externo, como por benefícios ou punições, mas a ação por si só não a satisfaz¹³. No contexto da gamificação, a teoria sugere que a aplicação de tais estratégias desperta no aluno a “motivação intrínseca”, onde o estudante passa a valorizar e usufruir dos seus estudos e supera a desmotivação ou a motivação meramente extrínseca¹⁴.

Apesar do embasamento teórico por trás da técnica, ainda não existem evidências robustas que sustentem sua eficácia. Um estudo de 2024, envolvendo a aplicação de três módulos gamificados de hepatologia em estudantes de medicina, comparou as diferenças por meio de pontuações de pré e pós-testes entre os grupos que utilizaram a estratégia de gamificação e os que não utilizaram¹⁵. Evidenciou-se aumento da pontuação estatisticamente significativa, utilizando a técnica nos módulos de icterícia e anatomia, além de maior retenção de conhecimento e interesse na área estudada¹⁵. Com isso, podemos considerar tal método como promissor.

Um estudo que abordou o uso de emblemas como documentação de conquistas ou habilidades adquiridas

na área médica foi encontrado, mas foi realizado na Índia, com condições sociodemográficas e culturais bem distintas das nacionais, e restrito à área de anatomia¹⁶. Logo, o presente estudo pode ser considerado inovador e inédito, ao abordar o uso de emblemas na área de anatomia e histologia, capaz de representar de maneira mais próxima esse tipo de abordagem na realidade brasileira.

Técnicas de ensino que motivem os estudantes no estudo da anatomia humana e histologia foram muito buscadas pela monitoria do 1º e 2º semestres, vinculada a uma faculdade filantrópica de medicina. Entendendo que as estratégias de gamificação mostraram-se capazes de transpor muitas das dificuldades relacionadas com o ensino desses conteúdos, elas foram implementadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) dos alunos do primeiro semestre da monitoria, através do uso de emblemas (*badges*), de forma a incentivar e motivar os estudantes. Os emblemas eram recebidos pelos estudantes à medida que completavam as atividades propostas no AVA e de acordo com a presença nos encontros da monitoria sobre os assuntos referentes à temática da semana. Ao final do semestre, um álbum de figurinhas, com todos os emblemas adquiridos, foi confeccionado pelos alunos e utilizado como método avaliativo, estimulando de forma mais intensa o comprometimento dos alunos com os estudos e com a busca por conhecimento.

O objetivo do trabalho é descrever como foi a implementação de estratégias de gamificação, por meio do uso de emblemas (*badges*), como documentação de habilidades adquiridas por alunos de medicina do 1º e 2º semestres. Essa iniciativa ocorreu no contexto de transição da modalidade presencial para online, nas atividades de uma monitoria de anatomia e histologia humanas vinculada à Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP), visando à minimização de desafios no ensino e na aprendizagem dessas áreas. Ademais, objetiva-se expor a experiência do ponto de vista dos estudantes e monitores que passaram por essa vivência.

2. Métodos

O presente artigo refere-se a um estudo descritivo de abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência, vivenciado por estudantes do curso de graduação

em Medicina da Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública (EBMSP) em uma monitoria de anatomia e histologia. A percepção dos estudantes sobre a experiência foi coletada com base em entrevistas e observações informais, relatadas durante os encontros semanais.

2.1 Aspectos éticos

Este relato de experiência respeitou os princípios éticos da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil), que rege pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Por não envolver coleta de dados sensíveis, identificação direta dos participantes ou intervenção sobre o corpo humano, o estudo se enquadra como isento de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme previsto na mesma resolução.

Todas as informações coletadas foram tratadas com confidencialidade e anonimato. Nenhum dado pessoal identificável foi registrado ou divulgado. Medidas formais de proteção ao anonimato foram adotadas, como a omissão de nomes e o relato das experiências descrito de forma agregada e genérica, preservando a identidade dos envolvidos, evitando qualquer possibilidade de identificação individual.

2.2 Funcionamento da monitoria

A monitoria em questão é vinculada à disciplina de Metodologia Instrumental (MI) e ao Laboratório Morfofuncional (LMF), situado na mesma instituição. O LMF é um espaço de autoaprendizagem que fornece aos acadêmicos os instrumentos necessários ao estudo das ciências morfofuncionais nos campos da anatomia, histologia, embriologia e fisiologia. As atividades da monitoria abarcaram o 1º e o 2º semestres, sendo a porção que se responsabiliza por ministrar atividades com o 1º semestre, composto de 150 alunos, conta com 10 monitores (provenientes do 3º semestre de medicina da instituição), 3 supervisores discentes (provenientes do 5º semestre de medicina da instituição), um supervisor geral discente (proveniente do 11º semestre de medicina da instituição), uma supervisora docente, responsável por realizar correções e sanar dúvidas dos monitores e uma coordenadora docente (professora assistente da faculdade).

Até o primeiro semestre de 2020, a utilização de métodos de gamificação nas atividades da monitoria era feita através do uso de *GCMoneys*. Os *GCMoneys* consistiam em uma moeda fictícia que era obtida pelos alunos mediante participação nas diversas atividades

da monitoria, como presença nos encontros semanais, realização das atividades propostas e participação nas sessões científicas realizadas pela monitoria. Cada aluno recebia um *GCMCard*, um cartão confeccionado em papel contendo espaços para colar as moedas fictícias. O acúmulo de *GCMoneys* poderia ser convertido em benefícios aos alunos, como, por exemplo, participação de simulações e eventos acadêmicos exclusivos da monitoria.

2.3 Adaptação das atividades da monitoria e das estratégias de gamificação ao contexto pandêmico

No segundo semestre de 2020, devido à suspensão das atividades presenciais na faculdade médica em decorrência da pandemia de COVID-19, a monitoria passou a realizar suas atividades do modo telepresencial. Os encontros semanais dos monitores com os alunos, denominados Tutoria Jr., aconteceram na plataforma de videoconferência *Zoom Meetings* às quartas-feiras, a partir das 14h. As Tutorias Jr. contaram com a presença de cinco monitores e de 75 (setenta e cinco) alunos, além de uma professora, para explicação dos assuntos estudados mediante a realização de questões e a participação ativa dos discentes. Além disso, no Ambiente Virtual de Aprendizado da monitoria (AVA), ao qual os alunos têm acesso via e-mail institucional da faculdade, foram propostas algumas atividades relativas aos conteúdos abordados na semana: o *GCMapa*, o *Estudo com Peças* e os questionários das videoaulas disponibilizadas no AVA.

O *GCMapa* consiste em um roteiro de estudo interativo, elaborado utilizando a ferramenta *H5P*, o qual os alunos deveriam preencher semanalmente após o encontro da Tutoria Jr. O *Estudo com Peças* por sua vez, era em uma atividade interativa, também elaborada utilizando a ferramenta *H5P*, na qual são utilizadas imagens de peças cadavéricas obtidas do livro *Anatomia Humana: Atlas Fotográfico de Anatomia Sistêmica e Regional*, relativas aos assuntos abordados na semana, e deveria ser preenchida semanalmente pelos alunos. O *Estudo com Peças* exigia do aluno a identificação de estruturas anatômicas trabalhadas na semana, permitindo que tivessem uma experiência de aprendizagem mais próxima da realidade, elemento fundamental no período de suspensão das atividades presenciais. No AVA, também foram disponibilizadas videoaulas tradicionais e interativas referentes aos assuntos abordados na semana. Ao finalizar a visualização das videoaulas, era liberado,

também no AVA, um questionário com questões referentes aos assuntos trabalhados. Ao contrário do *Estudo com Peças* e *GCMapa*, que deveriam ser entregues até a sexta-feira da respectiva semana, os questionários referentes às videoaulas poderiam ser cumpridos a qualquer momento do semestre pelo aluno. Houve também a realização de quatro simulados durante o semestre, contemplando todos os conteúdos vistos previamente pelos alunos, contendo 12 questões de múltipla escolha e duração máxima de 40 minutos. Os simulados eram disponibilizados na segunda-feira e os alunos poderiam respondê-lo até às 23h55 da quinta-feira. Todos os materiais utilizados nas atividades propostas pela monitoria, incluindo as questões dos simulados e questionários, a confecção do *Estudo com Peças* e o *GCMapa* foram elaborados pelos monitores e revisados pelos supervisores da monitoria. A correção e pontuação das atividades foi realizada automaticamente pela plataforma AVA.

Com o fim das atividades presenciais, o sistema de *GCMoneys*, previsto previamente, foi inviabilizado. Buscando outras formas de gamificação para estimular a participação dos alunos nas atividades da monitoria, foi implementado um sistema de gamificação através do uso de *badges* (distintivos), os *GCMinis*, utilizados como forma de representar a aquisição de determinada habilidade e/ou conhecimento. A elaboração dos *GCMinis* ficou sob a responsabilidade do supervisor geral discente. Tais distintivos eram atribuídos ao aluno ao participar de determinadas atividades relacionadas à monitoria, sendo cada atividade correspondente a um determinado tipo de *GCMini*, visualizados na Figura 1. Cada tipo possuía um valor associado, conforme descrito no Quadro 1. O *GCMini* Normal é atribuído ao aluno ao completar o questionário das videoaulas e o *Estudo com Peças*, devendo atingir 50% de acertos nessa última atividade, e tem valor de 0,2 (dois décimos) pontos. O *GCMini* Dourado é atribuído ao preenchimento do *GCMapa* e confere 0,3 (três décimos) pontos. O *GCMoni* (o termo vem da junção das palavras GCM e monitores) é atribuído de acordo com a presença do aluno na Tutoria Jr. da semana e confere 0,5 (cinco décimos) pontos. O *GCMini* Prateado é atribuído à realização dos simulados e confere 0,1 (um décimo) ponto. Automaticamente após a realização das atividades necessárias para a aquisição da figurinha, o estudante recebia uma notificação pelo AVA informando que esta já estava disponível na plataforma para download em formato de imagem. Os alunos recebiam também um aviso semelhante pelo e-mail institucional.

Quadro 1. Correspondência entre os *GCMinis*, as atividades da monitoria e seus respectivos valores

<i>GCMini</i>	Atividade	Valor
<i>GCMini</i> Normal	Estudo com Peças e Questionário	0,2
<i>GCMini</i> Dourado	<i>GCMapa</i>	0,3
<i>GCMoni</i>	Presença na Tutoria Jr.	0,5
<i>GCMini</i> Prateado	Simulado	0,1

Fonte: os autores (2025).

Figura 1. Tipos de *GCMinis* disponíveis



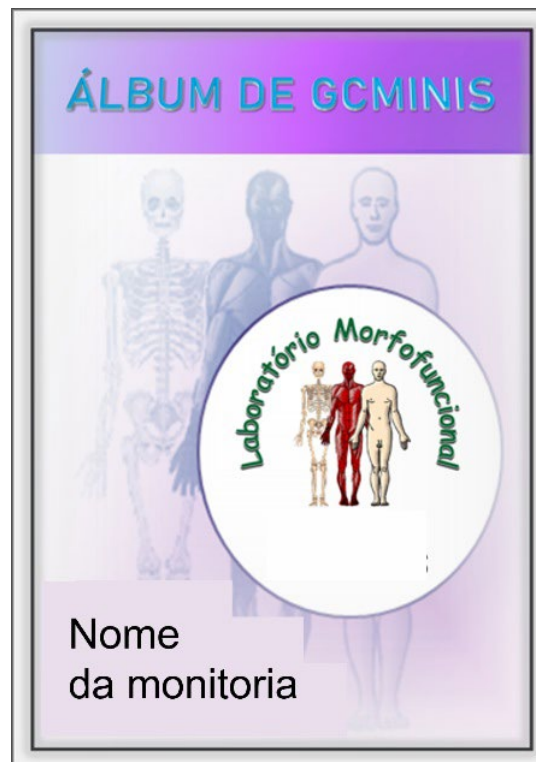
Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Ao fim do semestre e das atividades da monitoria, foi disponibilizado um álbum de figurinhas virtual aos alunos, como mostrado na Figura 2 e Figura 3. O álbum de figurinhas consiste em um arquivo de Word editável com espaços em branco, nas quais os alunos deveriam dispor e encaixar virtualmente as imagens dos *GCMinis* coletadas durante o semestre. Preenchido o álbum de figurinhas, este deveria ser postado em um espaço apropriado no AVA da monitoria. Uma nota era atribuída ao álbum, que consistia no somatório dos valores correspondentes a cada *GCMini* (Quadro 1). A participação do aluno em todas as atividades resultava em um somatório de 10 pontos. Alguns alunos podiam exceder o somatório de 10 pontos, já que os *GCMinis* Prateados, conseguidos através da realização do simulado, eram “pontos extra”, ou seja, o aluno podia conseguir 10 pontos mesmo sem realizar os simulados. Caso o aluno ultrapassasse os 10 pontos, a pontuação excedente não era contabilizada.

A nota atribuída ao álbum de figurinhas foi utilizada como método avaliativo na disciplina de MI, a qual está vinculada a monitoria. A avaliação do álbum de figurinhas foi realizada pelo supervisor geral discente da monitoria e correspondeu a 10% da nota de MI no semestre.

Dado que o objetivo primordial da estratégia era a superação de barreiras no ensino e na aprendizagem, oferecendo um estímulo para busca de aquisição das habilidades disponíveis e que a pontuação era mínima, totalizando 1 ponto de 10 na média da matéria, não havia controle para evitar fraudes na contabilização dos *badges*. Logo, com a apresentação do álbum ao final do semestre, o estudante recebia uma pontuação proporcional.

Figura 2. Capa do álbum de figurinhas utilizado pelos alunos



Fonte: arquivo pessoal dos autores.

Figura 3. Página do álbum de figurinhas especificamente do módulo cardiovascular a ser completada pelos alunos



Fonte: arquivo pessoal dos autores.

3. Discussão

A monitoria buscou se adaptar à nova realidade pandêmica que se impunha com a suspensão das aulas presenciais, sendo implementadas novas estratégias de gamificação com a finalidade de garantir um melhor ambiente de aprendizagem. Assim, após o aluno ter realizado uma série de atividades fundamentais para a consolidação do aprendizado, ele era premiado com um distintivo, estimulando-o de maneira lúdica a buscar conhecimento. Segundo McCoy L., as estratégias de gamificação são capazes de induzir a emoção e a diversão em um ambiente estressante¹⁷, como, por exemplo, o da graduação médica. Esse mesmo pensamento foi relatado pelos estudantes, pois a experiência foi considerada divertida, ativando inclusive memórias da própria infância e despertando diferentes emoções positivas. Foram registrados também, outros indicadores qualitativos de impacto, como relatos espontâneos de maior interesse pela histologia e anatomia, pela continuidade da participação dos alunos ao longo das semanas subsequentes e pelo relato de alguns monitores em relação à melhoria no engajamento dos discentes durante os encontros semanais após a intervenção gamificada.

Metanálises recentes reforçam esses achados, como em 2024, quando foi identificado entre estudantes de enfermagem, que o uso de jogos educacionais melhorou significativamente a motivação acadêmica e a autoconfiança dos estudantes¹⁸. As emoções positivas despertadas pela gamificação, como entusiasmo, orgulho, confiança e redução de ansiedade e desmotivação durante aulas e testes¹⁹, muitas descritas pelos estudantes que passaram pela experiência do presente estudo, podem tornar a aprendizagem mais interessante, alunos mais ativos e professores mais proativos no ensino⁹, sendo fator facilitador da aprendizagem, os quais podem se estender para demais áreas da saúde, como a médica.

O relato trazido pelos estudantes e monitores, que evidencia maior engajamento e persistência do aluno, tem ampla relação e pode ser explicado pela Teoria da Autodeterminação, a qual compreende a motivação como um espectro que varia do extrínseco ao intrínseco, sustentada pelas necessidades básicas

de autonomia, competência e pertencimento², sendo todas essas necessidades trabalhadas também por meio de abordagens gamificadas. Entretanto, algumas críticas negativas também foram feitas por parte de alguns alunos em relação ao preenchimento do álbum de figurinhas, relatando que a atividade demandava bastante tempo quando comparada a outras tarefas. Além disso, o prazo de determinadas atividades foi considerado insuficiente para alguns alunos, incapazes de completá-las no prazo estipulado.

Um estudo científico piloto publicado em 2024 comparou os conhecimentos sobre fisiologia e bioquímica entre dois grupos de 12 estudantes de medicina cada. Um dos grupos recebia uma palestra expositiva com a temática “Vitaminas” e o outro aprendia sobre o mesmo tema fazendo uso do “CARBGAME”, um jogo de tabuleiro com perguntas sobre o assunto. Ao final, todos foram submetidos a um teste, no qual o segundo grupo teve desempenho melhor, com diferença estatisticamente significativa em relação ao primeiro²⁰. Assim, sabendo que fisiologia e bioquímica são assuntos do ciclo básico e que a ludicidade tem papel ainda mais importante nos primeiros anos da faculdade, por ainda ser um ambiente novo e mais rigoroso em relação ao ensino médio. O uso de estratégias de gamificação em temáticas como anatomia e histologia, áreas também do ciclo básico, tende a ser promissor.

O presente artigo traz uma estratégia de gamificação com uso de emblemas de forma inédita. Na vigente literatura, não foram encontrados registros de trabalhos com uso de *badges* e álbum de figurinhas no ensino de anatomia e histologia como método avaliativo e aplicado à realidade brasileira. Com isso, percebe-se a pertinência do trabalho no que tange a divulgação de novas estratégias promissoras de ensino.

Quanto às limitações do estudo, o referencial-teórico para a implementação de estratégias de gamificação no ensino médico, especificamente o uso de *badges* (emblemas), é escasso, com poucos estudos disponíveis voltados a esse tema. Além disso, devido às limitações metodológicas do estudo, não é possível mensurar quantitativamente o real impacto da implementação dos *GCMinis* no processo de ensino-aprendizagem e retenção de conhecimento pelos alunos.

4. Conclusão

O álbum de *GCMinis* se mostrou método satisfatório no incentivo à aprendizagem de anatomia e histologia pelos estudantes de medicina, compreendendo-se como uma maneira de motivar o aluno a completar e adquirir todos os distintivos do álbum. Notou-se um estímulo desses estudantes em realizar as atividades propostas no AVA, além de incentivar a participação nos encontros semanais com os monitores, amplificando os meios de aprendizagem deles. Nesse âmbito, o aluno passou a possuir certo grau de autonomia em seus estudos, podendo escolher o método mais eficaz para sua aprendizagem, fugindo do método tradicional que valoriza apenas a aula expositiva. Com isso, a implementação desse recurso de ensino pela monitoria tem mostrado como inovações no ensino médico são necessárias, permitindo adaptações a novas realidades e aos novos recursos virtuais, possibilitando, assim, uma melhor experiência do aluno e do monitor durante o processo de ensino-aprendizagem de matérias como histologia e anatomia humana. Entretanto, estudos investigativos futuros são necessários para avaliar a dimensão desse impacto.

Contribuições dos autores

Os autores declararam ter feito contribuições substanciais ao trabalho em termos da concepção ou desenho da pesquisa; da aquisição, análise ou interpretação de dados para o trabalho; e da redação ou revisão crítica de conteúdo intelectual relevante. Todos os autores aprovaram a versão final a ser publicada e concordaram em assumir a responsabilidade pública por todos os aspectos do estudo.

Conflitos de interesses

Nenhum conflito financeiro, legal ou político envolvendo terceiros (governo, empresas e fundações privadas, etc.) foi declarado para nenhum aspecto do trabalho submetido (incluindo, mas não se limitando a subvenções e financiamentos, participação em conselho consultivo, desenho de estudo, preparação de manuscrito, análise estatística, etc.).

Indexadores

A Revista Internacional de Educação e Saúde é indexada no [DOAJ](#) e [EBSCO](#).



Referências

1. White M, Shellenbarger T. Gamification of Nursing Education with Digital Badges. *Nurse Educ.* 2018;43(2):78–82. <https://doi.org/10.1097/nne.0000000000000434>
2. van Gaalen AEJ, Brouwer J, Schönrock-Adema J, Bouwkamp-Timmer T, Jaarsma ADC, Georgiadis JR. Gamification of health professions education: a systematic review. *Adv Health Sci Educ Theory Pract.* 2021;26(2):683–711. <https://doi.org/10.1007/s10459-020-10000-3>
3. Brigham TJ. An Introduction to Gamification: Adding Game Elements for Engagement. *Med Ref Serv Q.* 2015;34(4):471–80. <https://doi.org/10.1080/02763869.2015.1082385>
4. Anuradhani N, Yatigammana K, Wijayarathna G. Defining gamification: a systematic literature review for developing a process-oriented definition. *J Multidiscip Transl Res.* 2023;9(1):66–85. <https://doi.org/10.4038/jmtr.v9i1.6>
5. Carvalho CV, Escudeiro P, Coelho A, editores. *Serious Games, Interaction, and Simulation* [Internet]. Cham: Springer; 2016. 161 p. Disponível em: <http://link.springer.com/10.1007/978-3-319-29060-7>
6. Maciel SM, Soares RA, Fernandes TD, Coelho EG. O aprendizado na anatomia: um estudo sobre a percepção dos estudantes. *Rev Científica IPEDSS.* 2022;2(3). <https://doi.org/10.55703/27644006020301>
7. Reis C, Martins M, Mendes R, Gonçalves L, Sampaio H, Morais M, et al. Avaliação da percepção de discentes do curso médico acerca do estudo anatômico. *Rev Bras Educ Med.* 2013;37(3). <https://doi.org/10.1590/S0100-55022013000300007>
8. Eng-Tat A, Liu P, Jitesh R, Chandrika M, Satish RL, Lian WQD, et al. The challenges of histology education. *Clinical Anatomy.* 2023;36(2):308–14. <https://doi.org/10.1002/ca.23989>

9. Chen J, Liang M. Play hard, study hard? The influence of gamification on students' study engagement. *Front Psychol.* 2022;13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.994700>
10. Yıldız M, Yıldız M, Kayacık AD. Rising gamification in health education: A bibliometric study. *Nurse Educ Pract.* 2024;78:103993. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2024.103993>
11. Tang HJ, Moser DK, Tang HJ, Lin CH, Hu FW. A game-based multimedia application to improve the ability of clinical nurses to perform geriatric care: A randomized controlled trial. *Nurse Educ Today.* 2024;139:106253. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106253>
12. Mokadam NA, Lee R, Vaporciyan AA, Walker JD, Cerfolio RJ, Hermesen JL, et al. Gamification in thoracic surgical education: Using competition to fuel performance. *J Thorac Cardiovasc Surg.* 2015;150(5):1052-8. <https://doi.org/10.1016/j.jtcvs.2015.07.064>
13. Leal EA, Miranda GJ, Carmo CRS. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. *Rev Contab Financ.* 2013;24(62). <https://doi.org/10.1590/S1519-70772013000200007>
14. Rutledge C, Walsh CM, Swinger N, Auerbach M, Castro D, Dewan M, et al. Gamification in action: Theoretical and practical considerations for medical educators. *Acad Med.* 2018;93(7):1014-20. <https://doi.org/10.1097/acm.0000000000002183>
15. Edirisuriya C, Goldenberg J, Breslin Z, Wilson A, Herrine S, Tofani C, et al. The Effects of Implementing Gamification in the Hepatology Curriculum for Medical Students. *Cureus.* 2024;16(8):e66538. <https://doi.org/10.7759/cureus.66538>
16. Raj BVS, Divya C. Use of badges as achievements to enhance online learning. *Arch Med Health Sci.* 2024;12(1):125-9. https://doi.org/10.4103/amhs.amhs_114_23
17. McCoy L, Lewis JH, Dalton D. Gamification and multimedia for medical education: A landscape review. *J Am Osteopath Assoc.* 2016;116(1):22-34. <https://doi.org/10.7556/jaoa.2016.003>
18. Seo YK, Kang CM, Kim KH, Jeong IS. Effects of gamification on academic motivation and confidence of undergraduate nursing students: A systematic review and meta-analysis. *Nurse Educ Today.* 2024;143:106388. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106388>
19. Lee CY, Lee CH, Lai HY, Chen PJ, Chen MM, Yau SY. Emerging trends in gamification for clinical reasoning education: a scoping review. *BMC Med Educ.* 2025;25:435. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07044-7>
20. Surapaneni KM. "CARBGAME" (CARd & Board Games in Medical Education): a gamification innovation to foster active learning in biochemistry for medical students. *Adv Physiol Educ.* 2024;48(1):97-101. <https://doi.org/10.1152/advan.00214.2023>