



Logos University International
Departamento Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Programa De Pós-Graduação Internacional em Humanas

Amanda Miranda dos Santos

**Formação Docente e Gamificação: Caminhos para a Superação de Desafios na
Alfabetização de Alunos com Defasagem de Aprendizagem**

Paris, França
2025



Amanda Miranda dos Santos

**Formação Docente e Gamificação: Caminhos para a Superação de Desafios na
Alfabetização de Alunos com Defasagem de Aprendizagem**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação da Logos
University International como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador Prof. Dr. Rômulo Terminelis da Silva

Paris, França

2025

Amanda Miranda dos Santos

Formação Docente e Gamificação: Caminhos para a Superação de Desafios na Alfabetização de Alunos com Defasagem de Aprendizagem

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Rômulo Terminelis da Silva – Presidente da banca examinadora
Logos University International

Prof. Dr. Nicolas Theodoridis
Logos University International

Prof.^a Dr.^a Roseli Trevisan Marques de Souza
UNI – A Educação – Faculdade Anclivepa – Tatuapé – S.P.

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Dr. Rômulo Terminelis da Silva
Orientador(a)

Paris, 2025



RAPPORT DU CONSEIL ACADÉMIQUE LOGOS UNIVERSITY INTERNATIONAL – UNILOGOS®

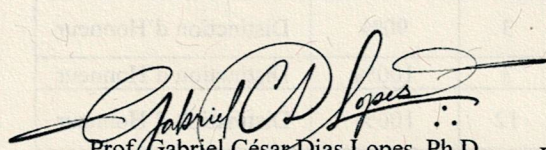
Rapport N° 1011-73-2025

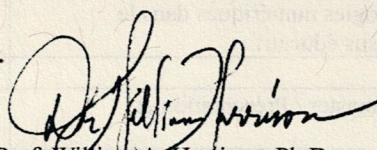
Compte rendu de la session d'examen public du jury, condition d'obtention du *Diplôme d'Établissement* de **MASTER OF EDUCATION (M.ED)**. Logos University International, UniLogos®, est un établissement d'enseignement supérieur privé autorisé par le **Ministère Français de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation**, conformément aux articles L 444-1 à 444-11 et R 444-1 à 444-28 du Code de l'éducation. L'accréditation par l'**International Accreditation Council for Education (IEAC)** et l'**Independent Accreditation and Rating Agency of the Kirghiz Republic (IARC/NIARS)**, organisme reconnu par le **Ministère de l'Éducation et des Sciences de la République kirghize**, atteste de l'excellence de ses activités. Logos University International, UniLogos® est membre pédagogique de l'**International Accreditation Council for Business Education (IACBE)**. Un membre pédagogique de l'IACBE est une unité commerciale universitaire qui a satisfait aux exigences d'adhésion à l'IACBE et a affirmé son engagement envers l'excellence dans la formation commerciale. Pour plus d'informations sur l'association éducative et l'IACBE, consultez le site web de l'IACBE: www.iacbe.org. L'IACBE est reconnue par le **Council for Higher Education Accreditation (CHEA)**, l'organisme d'accréditation des programmes de commerce aux États-Unis, depuis janvier 2011.

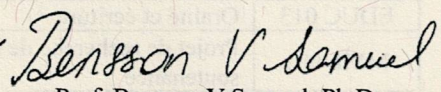
RAPPORT GÉNÉRAL DE DÉFENSE			
Nom	AMANDA MIRANDA DOS SANTOS	Rég.:	3908-73-2023
Titre	«Formation des enseignants et ludification: des solutions pour surmonter les difficultés d'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les élèves en situation de handicap»		
Date	20/10/2025	Heure	16h00
Résultat	Distinction d'Honneur (100) - Approuvé		
Rapport	- L'étudiant a atteint les niveaux requis pour réussir le cours. Éléments évalués: structure écrite du travail, recherche effectuée, logique de la présentation, argumentation opportune et cohérente, format et structure de la présentation, temps, posture, langage verbal et non verbal.		
Juges	Prof. Dr. Rômulo Terminelis da Silva, Ph.D (Conseiller) Prof. Dr. Nicolas Theodoridis, Ed.D Prof. Dra. Roseli Trevisan Marques de Souza, Ed.D		

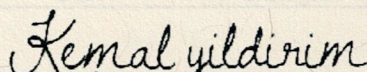
Une fois APPROUVÉ, le Conseil du Jury prépare le document conclusif.

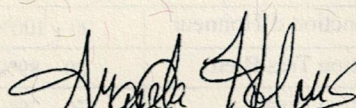
Fait à PARIS, le 20/10/2025


Prof. Gabriel César Dias Lopes, Ph.D
Président Logos University


Prof. William A. Harrison, Ph.D
Recteur de Logos University


Prof. Bensson V Samuel, Ph.D
Chancelier/Examinateur
Logos University


Prof. Kemal Yildirim, Ph.D
Directeur général


Prof. Amanda Holmes, Ph.D
Vice-recteur



Page 2 sur 2

Agréé par le **Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation**
(Rectorat de Paris) - Formation en langues étrangères selon la loi n° 94-665 du 4 août 1994 (loi Toubon) - Art. L.121-3 (4) du Code de l'éducation: « développement de formations et diplômes multilingues transfrontaliers » - Accréditation transfrontalière IARC/NIARS

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela presença constante em minha trajetória, sustentando-me com fé, serenidade e propósito em todos os momentos deste percurso acadêmico.

Concluir esta dissertação representa a realização de um sonho de infância, cuidadosamente cultivado ao longo dos anos. Desde muito cedo, sempre enxerguei na educação não apenas um caminho profissional, mas uma missão de vida — a possibilidade de transformar realidades, inspirar pessoas e aprender continuamente. Este título, portanto, carrega um valor que ultrapassa o âmbito acadêmico: simboliza a concretização de um desejo que me acompanhou desde menina, quando sonhava em ser professora e pesquisadora. Chegar até aqui é a prova de que a dedicação, o amor pelo conhecimento e a fé tornam possível aquilo que, por muito tempo, parecia distante.

Agradeço a minha família, minha base e razão maior. Em especial à minha mãe, cuja força e coragem diante da luta contra o câncer me inspiram diariamente a não desistir, a seguir acreditando no poder da vida e da superação. Cada página desta dissertação carrega um pouco da sua luz, do seu exemplo e do amor incondicional que me impulsiona.

Ao meu marido, companheiro de jornada, agradeço por cada gesto de incentivo, por compreender minhas ausências, por me apoiar nas horas de cansaço e, com tanto carinho, investir na minha formação — inclusive nas incontáveis vezes em que comprou os livros que embasaram este estudo. Sua paciência, cumplicidade e confiança foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

A Unilogos, expresso meu reconhecimento pela oportunidade de crescimento acadêmico e pelo suporte institucional durante toda a caminhada.

De forma especial, deixo minha sincera gratidão ao meu orientador, Prof. Dr. Rômulo Terminelis, pela escuta atenta, pela generosidade intelectual e pela postura sempre acolhedora. Sua orientação foi decisiva para que esta pesquisa encontrasse direção, profundidade e sentido. Agradeço por acreditar em meu potencial e por conduzir este processo com empatia, rigor e humanidade — qualidades raras e transformadoras no universo acadêmico.

A todos que, de alguma forma, contribuíram com palavras de incentivo, partilhas, leituras ou gestos de apoio silencioso, deixo registrado meu mais profundo obrigada. Este trabalho é resultado de uma construção coletiva, tecida com afeto, esforço e esperança.

Resumo

Introdução: A alfabetização constitui uma etapa fundamental da Educação Básica, pois representa a base para o desenvolvimento intelectual, social e cultural dos alunos. No Brasil, muitos estudantes do ensino fundamental apresentam dificuldades significativas para aprender a ler, escrever e compreender textos, problemas que extrapolam o ambiente da sala de aula. Essas dificuldades relacionam-se a desafios mais amplos, como a formação dos professores e as metodologias aplicadas no ensino, as quais, em muitos casos, não conseguem atender às necessidades específicas dos alunos, sobretudo em contextos marcados por vulnerabilidade social. Para muitos estudantes, a escola não é apenas um local para aquisição de conteúdos, mas também um espaço de convivência e apoio, que funciona como uma segunda casa. O vínculo estabelecido entre professores, alunos e familiares desempenha papel essencial para o êxito no processo de aprendizagem, especialmente para aqueles que enfrentam maiores obstáculos. Por essa razão, o papel do professor transcende a simples transmissão de conhecimento, exigindo o acompanhamento atento ao desenvolvimento individual dos alunos e a adaptação das estratégias pedagógicas às necessidades específicas de cada um. A gamificação configura-se como uma proposta inovadora que utiliza elementos de jogos para tornar o aprendizado mais dinâmico, envolvente e motivador. A inserção dessas estratégias pode despertar maior interesse dos estudantes, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, proporcionando um ensino mais personalizado. Apesar de seu potencial, a gamificação permanece pouco explorada nas escolas brasileiras, em grande parte devido à ausência de formação específica para os docentes, à resistência a novas práticas e à carência de recursos pedagógicos adequados à realidade escolar. Para superar esses obstáculos, torna-se imprescindível repensar a formação docente, promovendo uma capacitação contínua e contextualizada que incorpore essas metodologias inovadoras. Uma formação que estabeleça diálogo direto com os desafios enfrentados na prática cotidiana fortalece o trabalho dos professores e possibilita a superação das dificuldades na alfabetização, sobretudo entre os alunos que apresentam defasagens. Investir na qualificação dos educadores, aliado ao uso de tecnologias e métodos que estimulem e motivem os estudantes, tem o potencial de transformar as escolas em ambientes mais inclusivos, eficazes e significativos para todos. **Objetivo:** Investigar a integração da gamificação na formação de professores alfabetizadores como estratégia para superar os desafios da alfabetização de alunos com defasagem de aprendizagem, articulando teoria e prática com base na literatura científica recente. **Método:** Revisão bibliográfica narrativa, que

contempla aspectos qualitativos, exploratórios, correlacionais, descritivos, hipotético-dedutivos e de campo. **Resultados:** A gamificação contribuiu significativamente para o engajamento, a motivação e o progresso na alfabetização de alunos com defasagem de aprendizagem, pois proporciona ambientes colaborativos e experiências de aprendizagem mais significativas. **Conclusões:** A integração da gamificação à formação docente fortalece as práticas pedagógicas, tornando-as mais eficazes para enfrentar os desafios da alfabetização, especialmente em contextos marcados por dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização, Engajamento Escolar, Estratégias Pedagógicas, Formação Docente, Gamificação.

Abstract

Introduction: Literacy is a fundamental stage of Basic Education, as it represents the foundation for students' intellectual, social, and cultural development. In Brazil, many elementary school students experience significant difficulties learning to read, write, and understand texts, problems that extend beyond the classroom environment. These difficulties are related to broader challenges, such as teacher training and teaching methodologies, which, in many cases, fail to meet students' specific needs, especially in contexts marked by social vulnerability. For many students, school is not only a place to acquire knowledge, but also a space for social interaction and support, functioning as a second home. The bond established between teachers, students, and family members plays a crucial role in the successful learning process, especially for those facing greater obstacles. Therefore, the teacher's role goes beyond simply imparting knowledge, requiring close monitoring of students' individual development and adapting pedagogical strategies to each student's specific needs. Gamification is an innovative approach that uses game elements to make learning more dynamic, engaging, and motivating. The inclusion of these strategies can spark greater student interest and foster the development of cognitive and socio-emotional skills, providing more personalized teaching. Despite its potential, gamification remains underutilized in Brazilian schools, largely due to the lack of specific teacher training, resistance to new practices, and a lack of pedagogical resources suited to the realities of school life. To overcome these obstacles, it is essential to rethink teacher training, promoting ongoing, contextualized training that incorporates these innovative methodologies. Training that establishes a direct dialogue with the challenges faced in daily practice strengthens teachers' work and enables them to overcome difficulties in literacy, especially among students with learning disabilities. Investing in teacher training, combined with the use of technologies and methods that stimulate and motivate students, has the potential to transform schools into more

inclusive, effective, and meaningful environments for all. **Objective:** To investigate the integration of gamification in the training of literacy teachers as a strategy to overcome the challenges of teaching students with learning gaps, articulating theory and practice based on recent scientific literature. **Method:** Narrative literature review encompassing qualitative, exploratory, correlational, descriptive, hypothetical-deductive, and field aspects. **Results:** Gamification significantly contributed to the engagement, motivation, and progress in literacy for students with learning disabilities, as it provides collaborative environments and more meaningful learning experiences. **Conclusions:** Integrating gamification into teacher training strengthens pedagogical practices, making them more effective in addressing literacy challenges, especially in contexts marked by learning disabilities.

Keywords: Gamification, Literacy, Pedagogical Strategies, School Engagement, Teacher Training.

Resumen

Introducción: La alfabetización es una etapa fundamental de la Educación Básica, ya que constituye la base del desarrollo intelectual, social y cultural del alumnado. En Brasil, muchos estudiantes de primaria experimentan importantes dificultades para aprender a leer, escribir y comprender textos, problemas que trascienden el ámbito del aula. Estas dificultades se relacionan con desafíos más amplios, como la formación docente y las metodologías de enseñanza, que, en muchos casos, no satisfacen las necesidades específicas del alumnado, especialmente en contextos de vulnerabilidad social. Para muchos estudiantes, la escuela no es solo un lugar para adquirir conocimientos, sino también un espacio de interacción social y apoyo, funcionando como un segundo hogar. El vínculo que se establece entre docentes, alumnos y familiares desempeña un papel crucial en el éxito del proceso de aprendizaje, especialmente para aquellos que enfrentan mayores obstáculos. Por lo tanto, el rol del docente va más allá de la simple transmisión de conocimientos, requiriendo un seguimiento cercano del desarrollo individual del alumnado y la adaptación de las estrategias pedagógicas a las necesidades específicas de cada uno. La gamificación es un enfoque innovador que utiliza elementos de juego para hacer el aprendizaje más dinámico, atractivo y motivador. La inclusión de estas estrategias puede despertar un mayor interés en el alumnado y fomentar el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales, proporcionando una enseñanza más personalizada. A pesar de su potencial, la gamificación sigue siendo infrautilizada en las escuelas brasileñas, debido principalmente a la falta de formación docente específica, la resistencia a nuevas prácticas y la falta de recursos pedagógicos adaptados a las realidades de la vida escolar. Para superar estos obstáculos, es fundamental repensar la formación docente,

promoviendo una formación continua y contextualizada que incorpore estas metodologías innovadoras. Una formación que establece un diálogo directo con los retos de la práctica diaria fortalece el trabajo docente y les permite superar las dificultades en la lectoescritura, especialmente entre el alumnado con dificultades de aprendizaje. Invertir en la formación docente, junto con el uso de tecnologías y métodos que estimulen y motiven al alumnado, tiene el potencial de transformar las escuelas en entornos más inclusivos, eficaces y significativos para todos. **Objetivo:** Investigar la integración de la gamificación en la formación de docentes alfabetizadores como una estrategia para superar los desafíos de la alfabetización de estudiantes con rezago en el aprendizaje, articulando teoría y práctica con base en la literatura científica reciente. **Método:** Revisión bibliográfica narrativa que abarca aspectos cualitativos, exploratorios, correlacionales, descriptivos, hipotético-deductivos y de campo. **Resultados:** La gamificación contribuyó significativamente a la participación, la motivación y el progreso en lectoescritura del alumnado con discapacidades de aprendizaje, ya que proporciona entornos colaborativos y experiencias de aprendizaje más significativas. **Conclusiones:** La integración de la gamificación en la formación docente fortalece las prácticas pedagógicas, haciéndolas más eficaces para abordar los retos de la lectoescritura, especialmente en contextos caracterizados por discapacidades de aprendizaje. **Palabras clave:** Alfabetización, Estrategias Pedagógicas, Formación Docente, Gamificación, Participación Escolar.

Lista de Figuras, Quadros e Gráficos

Figura 1 - Mapa sintético da intervenção gamificada: contexto, fundamentos e estratégias.....	92
Figura 2- Escolha seu personagem/avatar.....	94
Figura 3 - Construção da narrativa.....	95
Figura 4 - Trilha da Palavra.....	96
Figura 5 - Castelo das frases.....	97
Figura 6 - Desafios do Bowser.....	98
Figura 7 - Recompensa pela finalização da missão.....	98
Figura 8 - Painel de avaliação.....	99
Figura 9 - Quadro da roda de conversa: avaliação da atividade.....	100
Figura 10 - Quadro da intervenção gamificada no 3º ano A.....	101
Figura 11 - Quadro com perguntas direcionadas a equipe pedagógica da Escola Arquiteto Oscar Niemeyer.....	106
Figura 12 - Mapa teórico da gamificação na educação: autores e contribuições.....	112
Figura 13 - Formação de professores e preparo pedagógico: eixos teóricos de referência.....	113
Figura 14 - Educação tradicional versus educação com integração da gamificação: contrastes estruturais e implicações para o planejamento pedagógico.....	114
Figura 15 - Mapa Mental da Tríade Transformadora (Formação Docente, Gamificação e alfabetização).....	119
Figura 16 - Formação docente e gamificação: o fechamento do funil para a superação da defasagem na alfabetização.....	121
Figura 17 - Síntese dos desafios, estratégias gamificadas e resultados alcançados.....	122

Sumário

1 Introdução.....	12
1.1 Justificativa.....	15
1.2 Objetivos.....	16
1.2.1 <i>Objetivo Geral</i>	16
1.2.2 <i>Objetivos Específicos</i>	16
1.3 Problema de Pesquisa.....	17
Capítulo I.....	18
2 -- Alfabetizar em Meio às Defasagens: O Desafio Concreto da Prática Docente.....	18
2.1 A Alfabetização na Educação Básica: Fundamentos e Complexidades.....	22
2.2 Dificuldades de Aprendizagem e o Impacto nas Práticas Alfabetizadoras.....	30
2.3 O Cotidiano Docente Diante dos Desafios da Alfabetização.....	40
2.4 Leitura e Escrita como Eixos Estruturantes da Alfabetização.....	45
2.5 Aprendizagem Significativa na Alfabetização: O Uso de Metodologias Ativas.....	52
Capítulo II.....	58
3 -- Formação Docente e Inovação Pedagógica: Caminhos de Integração com a Gamificação.....	58
3.1 Gamificação: Conceito, Elementos e Diferenciação de Outras Práticas Lúdicas.....	61
3.2 A Gamificação no Contexto Educacional: Motivações, Limites e Potencialidades.....	66
3.3 Gamificação Aplicada ao Processo de Alfabetização: O Que Dizem as Pesquisas.....	72
3.4 A Inclusão da Gamificação na Formação Docente: Cenário Atual e Lacunas.....	74
3.5 Práticas Inovadoras na Formação de Professores: Reflexões para o Futuro.....	82
Capítulo III.....	84
4 -- Metodologia.....	84
4.1 Metodologia Teórica: Revisão Bibliográfica Narrativa.....	85
4.2 Tipo de Pesquisa: Qualitativa Exploratória.....	86
4.3 Metodologia Empírica: Pesquisa Participante.....	88
4.4 Delineamento da Pesquisa.....	89
4.5 Sujeitos da Pesquisa.....	90
4.6 Recorte Geográfico.....	91
4.7 Recorte Temporal.....	91

Capítulo IV.....	93
5 -- Apresentação e Análise dos Dados.....	93
5.1 Recurso Educacional (Produto): Projeto de Intervenção Gamificada – “Estrelas do 3ºA – Superando Desafios no Reino do Super Mario”.....	93
5.1.1 <i>Introdução da Narrativa e Organização da Turma</i>	94
5.1.2 <i>Fase 1 – Trilha da Palavra</i>	95
5.1.3 <i>Fase 2 – Castelo das Frases</i>	96
5.1.4 <i>Fase 3 – Desafio de Bowser</i>	97
5.1.5 <i>Roda de Conversa Avaliativa</i>	99
5.1.6 <i>Diário de Campo colaborativo – Observações em sala de aula</i>	103
5.2 Entrevista Dialógica: Perspectivas gestoras sobre a formação docente e práticas inovadoras em projetos gamificados: entrevistas com a coordenação pedagógica e direção escolar.....	104
5.3 Discussão e Resultados.....	111
6 -- Considerações Finais.....	125
Referências.....	130

1 Introdução

A alfabetização constitui um dos pilares fundamentais da Educação Básica, sendo uma etapa decisiva na formação cognitiva, social e cultural dos sujeitos. Entretanto, no cenário educacional brasileiro, observa-se que um número significativo de estudantes do ensino fundamental apresenta defasagem de aprendizagem, especialmente no que tange à leitura, à escrita e à compreensão textual. Essa realidade revela uma problemática que se estende além da sala de aula, refletindo questões estruturais da formação docente, das práticas pedagógicas adotadas e da capacidade do sistema educacional em responder às demandas de um ensino verdadeiramente inclusivo, eficaz e significativo.

A dificuldade em alfabetizar alunos com defasagens acentuadas de aprendizagem é um desafio enfrentado por muitos professores alfabetizadores, especialmente aqueles que atuam em contextos de vulnerabilidade social. O ambiente educacional – instituições de ensino, principalmente, as escolas – é considerado para muitos estudantes – principalmente do Ensino Fundamental – um segundo lar e/ou uma segunda família, devido ao tempo que lá permanecem, bem como devido às experiências de vida que lá absorvem. Com base nesse princípio, pais e responsáveis mantêm um estreito relacionamento com os docentes e, conseqüentemente, por meio desse um bom relacionamento, os estudantes tendem a ser altamente beneficiadas no processo de ensino e aprendizagem (Smolka, 2018).

Uma das principais funções do educador é desenvolver as habilidades dos discentes no ambiente escolar, como por exemplo, a leitura e a escrita. O docente deve ter a capacidade de ensinar, orientar e acompanhar os alunos de forma indissociável ao processo de alfabetização, de forma que cada aprendiz tenha condições de aperfeiçoar o seu interesse e a sua capacidade no cotidiano escolar. A adaptação de determinadas disciplinas, como a leitura e a escrita, pode representar uma ferramenta estratégica para os professores lidarem com as demandas e necessidades presentes no âmbito escolar (Machado; Lousada; Abreu-Tardelli, 2007).

A gamificação, entendida como o uso de elementos de jogos em contextos não lúdicos com o objetivo de engajar e motivar os participantes, tem se mostrado uma proposta pedagógica promissora no campo da educação. Seu potencial para tornar o processo de aprendizagem mais atrativo, dinâmico e participativo tem despertado o interesse de pesquisadores e educadores, especialmente no contexto da alfabetização e do letramento. A gamificação pode promover maior

envolvimento dos alunos, favorecer o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais e ampliar as possibilidades de personalização da aprendizagem.

No entanto, apesar de seus benefícios potenciais, a implementação da gamificação em sala de aula ainda encontra obstáculos significativos, como a falta de formação específica dos docentes, a resistência a inovações metodológicas e a escassez de recursos pedagógicos adaptados à realidade escolar. Dessa forma, torna-se urgente investigar como a gamificação pode ser integrada à formação docente, de modo a fornecer subsídios teóricos e metodológicos que contribuam para a ressignificação das práticas pedagógicas no processo de alfabetização de alunos com dificuldades de aprendizagem.

Inserida na linha de pesquisa Teoria e Prática na Formação de Professores, esta investigação fundamenta-se na hipótese de que professores mais bem formados tendem a incorporar práticas pedagógicas gamificadas como uma estratégia de ensino, reconhecendo na gamificação, um recurso capaz de potencializar a aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente em contextos de defasagem escolar, articulando teoria, prática e reflexão no exercício docente. Nesse sentido, a presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com ênfase na revisão narrativa da literatura. A análise se dará em produções científicas que tratam da intersecção entre formação docente, gamificação e alfabetização de alunos com defasagem de aprendizagem, considerando recortes temporais, contextuais e metodológicos específicos. A escolha por essa abordagem visa analisar as contribuições existentes no campo, identificar lacunas e investigar, a partir delas, uma base teórica sólida que permita subsidiar práticas pedagógicas fundamentadas.

Partindo dessa realidade, o problema de pesquisa que norteia este estudo pode ser assim delineado: De que maneira a gamificação pode ser incorporada à formação de professores alfabetizadores como estratégia pedagógica para enfrentar os desafios relacionados à alfabetização de alunos com defasagem de aprendizagem? Essa questão não se restringe ao contexto imediato da sala de aula, mas remete a um debate mais amplo sobre a necessidade de transformação das práticas pedagógicas em face das crescentes exigências sociais, culturais e cognitivas da contemporaneidade. Ao investigar essa problemática, a pesquisa busca não apenas analisar uma prática inovadora, mas também compreender seus impactos na formação de sujeitos mais autônomos, engajados e capazes de interagir criticamente com o mundo.

A justificativa para esta investigação reside na urgência de se encontrar caminhos pedagógicos que respondam, de forma efetiva, às dificuldades de aprendizagem que marcam o cenário educacional brasileiro. A relevância científica do estudo se expressa no diálogo com teorias

educacionais e psicológicas que fundamentam a alfabetização, a formação docente e as metodologias ativas, oferecendo contribuições ao campo acadêmico por meio da análise de uma experiência prática de intervenção gamificada. Ao mesmo tempo, sua relevância social é evidente, pois ao propor alternativas inovadoras de ensino, este trabalho se alinha ao compromisso ético de reduzir desigualdades educacionais, ampliar oportunidades de aprendizagem e fortalecer a escola como espaço de transformação social.

Com base nessas considerações, o objetivo geral desta pesquisa é investigar a integração da gamificação na formação de professores alfabetizadores como estratégia para superar os desafios da alfabetização de alunos com defasagem de aprendizagem, considerando as contribuições teóricas e práticas presentes na literatura científica recente, e sua articulação entre teoria e prática no contexto da formação docente. De maneira mais específica, busca-se analisar os principais desafios enfrentados pelos professores nesse processo, com base em evidências científicas; identificar as contribuições teóricas e metodológicas que a gamificação oferece ao ensino da leitura e da escrita, especialmente em contextos marcados por dificuldades de aprendizagem; e, por fim, investigar como a formação inicial e continuada pode incorporar práticas pedagógicas gamificadas, qualificando o trabalho docente e favorecendo o avanço na alfabetização desses alunos por meio de práticas significativas e inovadoras.

Além disso, a pesquisa pretende analisar os efeitos da aplicação de um projeto de intervenção gamificada em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, de modo a compreender, na prática, as potencialidades dessa metodologia. Ao enunciar tais objetivos, este estudo também formula a hipótese de que professores mais bem formados tendem a utilizar recursos como a gamificação, quando planejada e fundamentada teoricamente, como ferramenta capaz de potencializar os processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, sobretudo em contextos de defasagem escolar.

Para responder a essas questões e testar tal hipótese, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e participante. A metodologia contempla, por um lado, a revisão bibliográfica narrativa acerca da alfabetização, da formação docente e da gamificação, e, por outro, a realização de uma intervenção pedagógica gamificada desenvolvida junto a uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, composta por alunos com defasagem de aprendizagem. O percurso metodológico inclui observação, registros em diário de campo, rodas de conversa e entrevistas dialógicas com professores e gestores, de modo a articular teoria e prática em um movimento investigativo que valoriza a experiência concreta e a escuta dos sujeitos envolvidos.

Assim, este trabalho se insere no esforço coletivo de pensar uma educação que, ao mesmo tempo, forme professores críticos e criativos, explore as potencialidades das metodologias ativas — em especial a gamificação — e contribua para que crianças em processo de alfabetização superem suas dificuldades, alcançando aprendizagens significativas e duradouras.

1.1 Justificativa

A persistência de altos índices de estudantes com dificuldades de aprendizagem na etapa de alfabetização constitui um desafio recorrente no cenário educacional brasileiro. Essa problemática, além de comprometer o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos, revela limitações significativas nas práticas pedagógicas adotadas nas escolas e, sobretudo, na formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores. Tais limitações evidenciam a urgência de se repensar os processos formativos docentes, de modo que contemplem metodologias inovadoras, contextualizadas e capazes de dialogar com as especificidades dos sujeitos e dos contextos escolares.

A escolha do tema desta pesquisa justifica-se, em primeiro lugar, pela sua pertinência social e educacional. A alfabetização é uma das fases mais sensíveis da trajetória escolar, e sua efetividade está diretamente relacionada à qualidade da formação do professor e à sua capacidade de adotar estratégias pedagógicas coerentes com as necessidades dos alunos. Nesse sentido, torna-se essencial buscar alternativas que auxiliem o docente a enfrentar os obstáculos presentes no processo de ensino da leitura e da escrita, especialmente junto a estudantes que apresentam defasagem significativa em relação às expectativas de aprendizagem previstas para o ciclo.

Em segundo lugar, a relevância da presente investigação está ancorada na crescente valorização da gamificação como recurso didático-pedagógico capaz de promover maior engajamento dos alunos, estimular o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, e tornar o processo de aprendizagem mais interativo e significativo.

Do ponto de vista teórico, esta dissertação pretende contribuir para o campo da formação docente ao analisar criticamente as possibilidades e os limites do uso da gamificação como estratégia de qualificação pedagógica. Ao reunir e sistematizar produções científicas que abordam a intersecção entre formação docente, gamificação e alfabetização, a pesquisa amplia o repertório

teórico existente e oferece subsídios para o desenvolvimento de práticas mais responsivas, inovadoras e fundamentadas.

Do ponto de vista prático, os resultados esperados poderão auxiliar professores, formadores, gestores escolares e pesquisadores interessados em transformar as práticas pedagógicas no contexto da alfabetização. Ao mapear experiências bem-sucedidas e identificar estratégias gamificadas que contribuem para a superação das dificuldades de aprendizagem, este estudo poderá orientar a elaboração de programas de formação docente mais eficazes.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar a integração da gamificação na formação de professores alfabetizadores como estratégia para superar os desafios da alfabetização de alunos com defasagem de aprendizagem, considerando as contribuições teóricas e práticas presentes na literatura científica recente, e sua articulação entre teoria e prática no contexto da formação docente.

1.2.2 Objetivos Específicos

- a) Analisar os principais desafios enfrentados por professores no processo de alfabetização de alunos com defasagem de aprendizagem, com base em estudos e evidências da literatura científica.
- b) Identificar contribuições teóricas e metodológicas da gamificação no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente em contextos de dificuldades de aprendizagem.
- c) Investigar como a formação inicial e continuada de professores tem incorporado, ou pode incorporar, práticas pedagógicas gamificadas voltadas à alfabetização, avaliando o potencial da gamificação como ferramenta formativa para qualificar o trabalho docente e favorecer o avanço na alfabetização de alunos com defasagem de aprendizagem.

1.3 Problema de Pesquisa

De que maneira a gamificação pode ser incorporada à formação de professores alfabetizadores como estratégia pedagógica para enfrentar os desafios relacionados à alfabetização de alunos com defasagem de aprendizagem?

Capítulo I

2 Alfabetizar em Meio às Defasagens: O Desafio Concreto da Prática Docente

A relação entre o professor e o aluno ampara-se na perspectiva de a transferência de conhecimento ser planejada com base em metas que aguardam respostas típicas, limitada a uma conduta em particular quanto à execução de tarefas. Conforme o pensamento sistêmico, tal relação já seria um processo de aprendizado coletivo, fundamentado em mudanças progressivas e mútuas. Ao realizar o processo de ensino, com pressupostos epistemológicos, o docente deve conduzir as aulas para fazer do estudante um partícipe ativo (Carminatti, 2015).

Smolka (2018) aponta que a experiência docente é vital à incorporação de novos conhecimentos, os quais servirão como base à práxis docente. Os saberes são componentes constitutivos da prática, em que o educador deve ter domínio sobre o conteúdo de sua disciplina e de seu programa. O tempo de atuação profissional é imprescindível para o desenvolvimento de uma práxis crítica e dialógica, a qual leva o docente a incorporar uma série de saberes, técnicas e metodologias importantes no trabalho. O tempo de experiência no ambiente educacional sugere uma prática que possa desenvolver o senso crítico dos discentes, embora o fator tempo não seja crucial na abolição de práticas tradicionais.

A experiência docente tem papel vital na abordagem político-pedagógica, especialmente nos primeiros anos da alfabetização, em virtude de ser o alicerce do saber acadêmico do estudante. A transmissão de conhecimento aos discentes nos processos associados à leitura e escrita responsabiliza o docente a buscar o conhecimento para agir de acordo com uma práxis coerente à realidade, ou seja, conforme a necessidade de acolher novas concepções referentes a práticas discursivas no ambiente educacional (Smolka, 2018).

Goulart, Gontijo e Ferreira (2018) ressaltam que a interdisciplinaridade educacional perpassa o ensino isolado de uma determinada disciplina, pois, as concepções do educador são as bases que mantêm a prática pedagógica. Tais visões de mundo são conceituadas como saberes docentes, a base da prática do professor e englobam a formação inicial e a continuada, sua experiência rotineira, além da abordagem político-pedagógica de alfabetização. Tardif (2014, p.11), um dos especialistas que mais exploram o campo dos saberes docentes, reforça que não seria possível:

“[...] falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes do contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo [...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares”.

Os saberes docentes são construídos sob diversos formatos, a depender de onde o docente se formou, de quais formações participou, dos recursos metodológicos, didáticos ou pedagógicos, bem como a relação que estabeleceu e contribuiu na construção do aprendizado, como, por exemplo, com o apoio de práticas discursivas. Tardif (2014) estabelece quatro tipologias de saberes docentes: os saberes da formação profissional, compostos pelos cursos de formação acadêmica e permanente, referindo-se à psicologia, sociologia, história, entre outros; os saberes disciplinares, onde estão incluídas a formação inicial e o conhecimento da disciplina a ser trabalhada; os saberes curriculares, que abrangem as propostas curriculares convencionais, os livros-texto, o projeto político-pedagógico, os planos de ensino, entre outros; e os saberes experienciais, formados por todos os saberes submetidos à validação da prática do cotidiano.

Tardif (2014) destaca os saberes experienciais, afirmando que os saberes docentes são múltiplos e heterogêneos, subordinados à experiência. Segundo o autor, “[...] a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino” (Tardif, 2014, p. 10), ou seja, não é possível conceber a educação desassociada dos condicionantes do trabalho. Os saberes docentes constituem a identidade do professor e contribui à aquisição, criação e construção dos saberes. O autor qualifica os saberes docentes em categorias: saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Cada um dos saberes agrega qualidades que compõem a identidade do professor, determinando a maneira pela qual ele erigirá sua práxis. Os saberes são classificados em saberes da experiência, do conhecimento e os pedagógicos.

Considerando ambas as classificações, pode-se iniciar um entendimento da práxis fundamentada, elaborando a identidade de um educador-professor e como tais saberes influenciam as condutas interdisciplinares, haja vista que a educação científica é interdisciplinar e construída com o objetivo de cativar o aluno, bem como permite a mediação de saberes particulares em que os conceitos interdisciplinares se deem de forma qualificada e aprazível, comprometida e ética, em que o estudante interage de fato com a sua própria realidade. Os saberes docentes se fazem presentes na

rotina educativa e ultrapassam a sala de aula e, por decorrência, lapidam a identidade do professor, adaptando-o (Tardif, 2014).

Para Tardif (2014), o saber docente é um saber social, compartilhado coletivamente, dentro do modelo de educação, e que afeta diretamente a realidade social e os indivíduos envolvidos. O autor salienta que tal saber se constrói socialmente, no decorrer do tempo, conforme as demandas. Contudo, os saberes docentes são construídos pela trajetória particular; o docente deve saber para poder ensinar. Tardif (2014, p. 17) afirma que, “[...] embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho [...]. Em suma, o saber está a serviço do trabalho”. É justamente a partir do saber-fazer que o trabalho docente se estabelece.

As tendências contemporâneas assinalam que a alfabetização deveria ser orientada para uma reflexão crítica sobre os processos de ensino, a fim de que as habilidades de leitura e escrita sejam ensinadas com base no processo discursivo, conforme descreveu Smolka (2018, p.52):

“O que a professora “ensina” quando soletra para e com a criança alguma coisa que a criança pede? Ela vai apontando e nomeando as letras como instrumental necessário e convencional para se dizer as coisas por escrito. Desse modo, ela vai informando sobre o lugar das letras nas palavras e vai esclarecendo sobre o “valor” das letras de acordo com a posição destas nas palavras (dependendo da posição, o valor do R muda, por exemplo). Ela trabalha o funcionamento da escrita, isto é, sua estrutura e sua função, simultaneamente. Ou seja, ela usa a escrita para registrar, marcar e, ao mesmo tempo, interagir com a criança, e nesse processo ela vai, implícita ou explicitamente, ensinando os aspectos mecânicos e estruturais da escrita”.

A principal função dos docentes está relacionada ao compartilhamento dos saberes. No entanto, esse conhecimento constitui uma ampla gama de valores trazidos pelo docente desde a sua formação inicial, sendo revista e reconstruída ao longo de seu curso superior e, após, em sua experiência docente. A instituição de ensino, por sua vez, deve focar seu papel educacional no desenvolvimento das habilidades essenciais ao discente, a fim de que ele possa enfrentar as demandas sociais, culturais, históricas, econômicas e tecnológicas na conjuntura contemporânea. Considerando as constantes transformações, os docentes devem ser cada vez mais comprometidos com o ensino, desde a fase inicial associada aos processos de leitura e escrita, em que o professor tem a oportunidade de oferecer aos discentes uma abordagem político-pedagógica de alfabetização (Smolka, 2018).

Para Vygotsky (2007), o docente media a construção da consciência do estudante sob uma perspectiva sociocultural, pelo uso das ferramentas de ensino para movimentar os signos dos estudantes. Assim, por meio dos seus próprios signos, o professor enriquece sua práxis pedagógica, e garante um aprendizado que possibilite ao discente se desenvolver no âmbito cognitivo e na interação com seus pares. Vygotsky (2007, p. 104) ainda postula que sua teoria “[...] estabelece a unidade, mas não, a identidade entre os processos de aprendizado e os processos de desenvolvimento interno. Ela pressupõe que um seja convertido no outro”.

Nesse ínterim, a dinâmica pedagógica necessita renovar-se constantemente, a fim de atender, sobremaneira, às demandas dos estudantes. Freire (2019) incentiva os docentes a refletirem acerca de sua função pedagógica, alterando os pontos necessários, aprimorando seu ofício, além de buscar uma rotina melhorada, não ingenuamente, mas sabendo que tentativas serão frustradas e a possibilidade de mudanças é real. Por outro lado, a ausência de recursos materiais para o desenvolvimento da ação pedagógica, a formação docente inicial e continuada insuficiente ou inadequada, a carência de políticas públicas para o acompanhamento dos educadores, a negligência das famílias e a indisciplina na sala de aula, constituem fatores que afetam o processo de ensino-aprendizagem (Freire, 2019).

Para Costa e Pereira (2017), a compreensão de uma abordagem político-pedagógica de alfabetização baseia-se na prática dos docentes em sala de aula. Em um estudo no qual acompanharam sete professoras, os autores mencionados perceberam a compreensão delas sobre os fundamentos que embasam sua ação pedagógica. Apesar de não observar a verbalização de maneira significativa, as professoras procuram entender os processos que desencadeiam a aprendizagem do estudante, a fim de criar espaço para a inovação da sua prática pedagógica, de modo a transcender e dar significado ao conteúdo abordado.

Na amostra observada, algumas docentes verbalizaram um determinado desprezo e relação ao ensino convencional, embora não houvesse consistência quanto ao entendimento das bases que subsidiam seu ofício. Em toda a amostra, foram relatadas dificuldades em responder às questões que se referiam à corrente metodológica que embasava a práxis em sala de aula. Esse fato levanta a reflexão de que as atividades pedagógicas, quando propostas, só apresentam significado quando são desenvolvidas sob orientação e com a participação ativa dos discentes.

Não obstante, as observações indicam que a periodicidade das atividades é elevada, embora sejam mecanizadas e não apresente desafios aos estudantes, utilizando-se, na maioria das vezes, uma cópia do conteúdo descrito ou tarefas em folhas individuais ou no livro-texto. Os autores

verificaram, ainda, que não houve momentos para refletir sobre o conteúdo abordado, dissociando-o da realidade.

2.1 A Alfabetização na Educação Básica: Fundamentos e Complexidades

Smolka (2018) defende que o processo de alfabetização tem se destacado cada vez mais como um importante instrumento que reflete aspectos sociais essenciais, especialmente em virtude de inferências associadas aos campos político e econômico. O processo de alfabetização também merece destaque por se tornar um mecanismo e um meio político para o campo da educação, capaz de transcender o ambiente da escola e da academia. Segundo a autora, a abordagem ideológica democrática de ensino divulga o ingresso das crianças no processo de alfabetização por meio da escolarização, mas, de forma efetiva, inviabiliza a alfabetização em virtude do próprio contexto associado à escolarização, visto que, nessa abordagem ideológica democrática, camufla-se a dissimulação relativa à geração de um maior volume de indivíduos alfabetizados sob a máxima celeridade possível.

Diante desse ambiente produtivo de ensino em larga escala, no qual discursos – promessas – afirmam a existência de vagas para todas as crianças, e que nenhuma criança ficará sem assistência escolar, as condutas educacionais geram discriminação, exclusão e privação de uma comunicação livre, crítica e interrogativa, sem oferecer oportunidades para que os indivíduos realizem questionamentos e/ou reflitam sobre os mais diversos assuntos que podem partir dos processos associados à alfabetização.

Ao analisar as reflexões de Smolka (2018), torna-se fundamental refletir sobre quais são os propósitos da alfabetização, bem como quais são as funções, as possibilidades, os desafios, as oportunidades e os limites – caso existam limites quando se trata de alfabetização, uma vez que os processos da alfabetização tratam da leitura e da escrita, duas ferramentas essenciais da comunicação sobre cujos limites, até o momento, não há registros científicos. A autora traz uma questão histórica pertinente sobre o período entre os anos 1960 e 1970, no qual a administração governamental brasileira da época propagou o conceito educacional de compensação, ao articular – com conveniência – a concepção de distinção com a ideia de incapacidade. Os políticos responsáveis pela estrutura governamental da época criavam mitos a respeito do fracasso associado ao desempenho de discentes na escola, e assim, sugeriram o processo educacional da pré-escola como forma de solucionar todos os desafios relacionados ao desempenho dos alunos na escola.

Após esse período, notou-se, gradativamente a necessidade de uma reestruturação quanto ao processo educacional em forma de compensação, cuja orientação política estava atrelada a uma espécie de escassez cultural. As mudanças que surgiram a partir deste momento foram desenvolvidas, principalmente, em virtude de a retrógrada metodologia educacional – estabelecida pelo governo nacional entre os anos 1960 e 1970 – não apresentar, de forma concreta, uma redução sobre a taxa de evasão escolar, bem como não ter melhorado o problema de repetência de alunos no âmbito da escola (Smolka, 2018).

Após a desmistificação da inépcia infantil, iniciou-se uma nova tentativa – equivocada, ou talvez, até irresponsável – de mitificar a inépcia docente, com a propagação de afirmações descabíveis. Tais afirmações alegavam que os professores não tinham uma formação apropriada, não eram profissionais bem informados e que a falta de proatividade em as suas atividades profissionais no campo da educação, justificava, naturalmente, a baixa remuneração referente às funções laborais no ambiente escolar. Diante desse novo discurso gerado por políticos responsáveis pelas entidades governamentais do país, criou-se, portanto, um novo método de compensação para suprir esta suposta incapacidade docente no ambiente escolar. Assim, foram criados programas para treinar e orientar os educadores de acordo com diretrizes e normas oriundas do governo brasileiro.

Nessa metodologia educacional, o livro didático tornou-se um instrumento necessário, constituindo-se em um sistema metodológico fundamental a ser utilizado pelos professores como principal guia no processo de alfabetização escolar. Ao ser aplicado como um procedimento metodológico, naturalmente, os livros escolares tornaram-se ferramentas empíricas, ou seja, produtos desenvolvidos com fundamentação científica e, ao serem considerados mecanismos empíricos – baseado em procedimenos científicos –, o uso dos livros adquiriu uma blindagem contra possíveis questionamentos ou reflexões que pudessem contribuir para a evolução dos processos escolares.

Sob um contexto de surda dissimulação, com docentes sem confiança nos alunos e nos pais ou responsáveis, e com pais ou responsáveis sem confiança em seus filhos e no papel dos educadores, a tendência natural é que as crianças desenvolvam uma crença de que não podem confiar nos indivíduos em fase adulta ao seu redor – tais como os próprios pais ou responsáveis. Além disso, elas perdem uma das principais virtudes que capacitamo ser humano a evoluir na vida pessoal e profissional: a autoconfiança. Nesse contexto, os relacionamentos interpessoais se desenvolvem de forma encoberta, com bloqueios comportamentais, além de haver a impressão de

que o retrógrado procedimento metodológico – imposto por atores políticos responsáveis pelo governo nacional – é, absolutamente, imune a questionamentos, reflexões ou críticas. Segundo Smolka (2018), os aspectos mencionados reúnem características capazes de provocar a evasão escolar.

Em síntese, ao fracassar em sua missão pedagógica, os responsáveis pelo processo escolar buscam, de forma contínua, justificar seus atos equivocados ao indicar motivos patológicos nas crianças que apresentam dificuldades no processo de alfabetização, em vez de o sistema educacional nacional encarar os fatos e justificar os problemas existentes no ambiente escolar em virtude do próprio contexto associado à escolarização. É fundamental distinguir as características relacionadas ao âmbito da pedagogia daquelas que representam, de fato, algum tipo de patologia.

Diante da presença real de fatores patológicos, por razões óbvias, é necessário que haja uma atuação profissional multidisciplinar para atender a criança, considerando que, a partir do momento em que há evidências de patologia, ela deve ser tratada por meio de procedimentos clínicos. Para tal, é necessária a intervenção de especialistas do campo da saúde, juntamente com os professores, a atuação de outros profissionais inseridos no ambiente escolar – direção, coordenação, orientação, entre outros – e, principalmente, o apoio e a assistência incondicional da família da criança.

No período de introdução escolar, comumente, as crianças são submetidas a circunstâncias intransigentes quanto ao processo de ensino, em que as tarefas apresentam um baixo índice de variabilidade, especialmente, em virtude do foco excessivo dos professores em ensinar habilidades associadas à leitura e à escrita. A escrita, muitas vezes, é vista no âmbito educacional, como uma capacidade motora complexa a ser aplicada em sala de aula, e a atenção torna-se maior para exigências técnicas associadas à alfabetização, fundamentada em concepções relacionadas à maturidade, bem como na obtenção de procedimentos de base – capacidade motora, lateralidade, e assim por diante. Existem também os desafios enfrentados pelos docentes quanto ao ambiente das salas de aula, como por exemplo, a superlotação, que dificulta questões básicas – e fundamentais – para a realização do processo de ensino com o mínimo de eficiência possível.

No ambiente escolar, o livro pedagógico é recebido pelo discente como o mais importante manancial de conhecimento existente, quando na verdade, deveria ser demonstrado que, embora esse material tenha uma grande importância, trata-se de um dos diversos instrumentos de conhecimento, assim como existem outros de extrema importância para o processo de aprendizagem, e que também devem ser respeitados e considerados nas práticas pedagógicas. Assim, as tarefas associadas aos processos de leitura e escrita, propostas pelo livro pedagógico,

tornam-se obsoletas e completamente limitadas, além de não estarem coerentes com o *modus operandi* da língua, e contradizem veementemente o cenário referente à leitura e à escrita em conjunturas sociais eruditas.

Diante desse paradoxo, verifica-se a aparição de crianças com uma série de transtornos patológicos, tais como: dislexia; distúrbios psicomotores; problemas de ordem neurológica; desmotivação; distímia, entre outros fatores patológicos associados ao desempenho de crianças no ambiente escolar. Na década de 1980, foi iniciada no cenário educacional brasileiro a divulgação de um projeto desbravador de Emília Ferreiro¹ referente aos métodos para obtenção da linguagem escrita para alunos inseridos na fase da pré-escola no cenário educacional argentino e no cenário educacional mexicano, em que o foco principal esteve na verificação da disseminação de noções duvidosas sobre processos associados à alfabetização. Fundamentada em concepções psicolinguísticas, e de acordo com a perspectiva referente ao conhecimento científico genético de Piaget, Emilia Ferreiro realizou um estudo bastante inovador, especialmente, devido aos atributos abordados pela autora que, até aquele momento, não haviam sido percebidos pelos estudiosos no campo da educação sobre a conexão entre as crianças e o ensino da linguagem escrita (Smolka, 2018).

Ao refletir sobre questões associadas aos processos de alfabetização no ambiente escolar, Ferreiro (2011, p. 41-42) afirma que:

“[...] as mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão nem com novos materiais didáticos (particularmente novos livros de leitura). É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. Temos uma imagem empobrecida da língua escrita: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu. Um novo método não resolve os problemas. É preciso reanalisar as práticas de introdução da língua escrita, tratando de ver os pressupostos

¹ “Emilia Ferreiro é doutora pela Universidade de Genebra, onde teve o privilégio de ser orientanda e colaboradora de Jean Piaget. Suas pesquisas sobre a alfabetização foram realizadas principalmente na Argentina, onde nasceu, e no México, país que a recebeu e onde é, atualmente, professora titular do Centro de Investigação e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional.” (Ferreiro, 2011, p. 07)

subjacentes a elas, e até que ponto funcionam como filtros de transformação seletiva e deformante de qualquer proposta inovadora. Os testes de prontidão também não são neutros. A análise de suas pressuposições mereceria um estudo em particular, que escape aos limites deste trabalho. É suficiente apontar que a “prontidão” que tais testes dizem avaliar é uma noção tão pouco científica como a “inteligência” que outros pretendem medir. Em alguns momentos da história faz falta uma revolução conceitual. Acreditamos ter chegado o momento de fazê-la a respeito da alfabetização”.

Segundo Smolka (2018), há diversas inferências promovidas a partir do estudo de Ferreira (2011), e os conceitos e responsabilidades indicadas pela autora também devem ser incluídas nas práticas discursivas, de maneira efetiva, no cenário escolar brasileiro. O trabalho de Ferreira, iniciado em 1980, propôs-se a desenvolver e debater a evolução dos métodos adotados na obtenção das habilidades de escrita – sob a ótica das crianças e das interações no processo de ensino e no processo evolutivo histórico-social. As primeiras concepções desse trabalho estavam relacionadas a reflexões e preocupações específicas do âmbito educacional teórico e do contexto escolar prático.

“Desde 1980 comecei a desenvolver um estudo sobre a aquisição da linguagem escrita com o objetivo de: a) investigar processos e estratégias que crianças na faixa pré-escolar usam para interpretar a escrita no meio em que vivem; e b) identificar conceitos que o pré-escolar desenvolve a respeito deste tipo de linguagem antes do início de uma instrução formal. [...] este estudo consistia numa série de seis entrevistas com crianças de vários contextos socioeconômicos, partindo-se, primeiramente, da linguagem escrita interpretada no contexto imediato (por exemplo, produtos num supermercado). A cada etapa, a linguagem escrita ia sendo descontextualizada (fotografia, rótulo, logotipo), até o signo escrito ser apresentado para as crianças sem o apoio de elementos contextuais como desenho, cor ou forma. A última entrevista com cada criança consistia numa conversa sobre tipos, processos e funções da escrita” (Smolka, 2018, p. 19).

De acordo com Smolka (2018), a avaliação de informações, mesmo considerando determinadas divisões definidas de forma prévia, apresentou maior complexidade em relação ao planejamento inicial. As delicadezas e os aspectos comportamentais presentes em cada criança promoviam fascínio e sugeriam a essencialidade de uma retificação quanto ao método laboral, em que questionamentos circunspectos foram abordados a respeito das circunstâncias em que a comunicação das crianças era tratada: não somente em relação às habilidades associadas à escrita,

mas, sobretudo, à forma como a comunicação era desenvolvida em relação aos seus enunciadores. Para ilustrar essa questão, destaca-se o trecho a seguir:

“Foram entrevistadas doze crianças, entre três e sete anos, das quais quatro da classe média, que frequentavam diferentes pré-escolas particulares; duas crianças de classe social baixa, que frequentavam o Parque Infantil da Prefeitura, num período de oito horas diárias; e seis crianças que moravam num internato infantil ligado a uma entidade filantrópica. As seis primeiras crianças, apesar da diferença de nível socioeconômico, tinham contato com a escrita de vários modos, dentro e fora da escola. As seis crianças internas não tinham nenhuma, ou tinham pouquíssimas dessas experiências, dependendo da idade e do momento em que haviam ingressado na instituição” (Smolka, 2018, p. 19).

Ao avaliar as evidências proporcionadas na pesquisa destacada por Smolka (2018), constata-se a incontestável manifestação das circunstâncias particulares de cada criança em relação ao processo construtivo de conhecimento sobre o mundo. E, sob tais circunstâncias particulares, também ficou evidente o sentido associado à presença – ou à ausência – de indivíduos em fase adulta ou indivíduos com maior experiência de vida, como enunciadores e mensageiros das crianças. Sobre estas evidências, Smolka (2018, p. 21-22) destaca o seguinte:

“Dei-me conta de que, possivelmente, minhas preocupações iniciais se limitavam aos aspectos funcionais e configuracionais da escrita. Partia do pressuposto de que, numa sociedade letrada, a escrita ‘é dada’, isto é, devidas às diversas situações de escrita, todas as crianças são ‘naturalmente’ cnamadas a interpretar os signos escritos antes mesmo do seu ingresso na escola. E que, desta forma, conhecendo-se os modos de apreensão e interpretação da escrita pela criança, poder-se-ia proceder de modo mais adequado durante o processo de alfabetização”.

As atribuições e os parâmetros referentes às habilidades associadas à escrita são, absolutamente, compreendidos por grande parte dos discentes que estão na faixa etária da pré-escola durante a interação com tal propósito cultural. Contudo, esses atributos não são suficientes para abranger todas as demandas e necessidades relacionadas à alfabetização. Segundo Smolka (2018, p.22), subitamente, constatavam-se circunstâncias objetivas relacionadas a privilégio, domínio, proveito, ignorância e, diante desse contexto, a autora destaca que:

“[...] não havia considerado, no design inicial da pesquisa, o aspecto fundamental da interação social, ou melhor, das situações sociais, e mais ainda, dos movimentos de interlocução nestas situações. Comecei a suspeitar, a duvidar do meu trabalho. Comecei a

perceber a amplidão da questão. Vi que pensar o processo de aquisição da escrita nos remete a buscar historicamente, socioculturalmente, psicologicamente, raízes e origens desta forma de linguagem”.

À procura de significado para os seus questionamentos, Smolka (2018) passou a pesquisar nos campos psicológico, linguístico e pedagógico alguns prováveis traçados a fim de lidar com questionamentos que ocorriam a partir de análises e transcrições laborais com os alunos no ambiente escolar. Nesse contexto, Smolka (2018, p.23) revela que conheceu:

“[...] a perspectiva da Análise do Discurso; li o trabalho de Emília Ferreiro e resolvi retomar, entre outras, a leitura de Vygotsky (1975), que já conhecia, mas não aprofundara. Em 1982, atendendo à necessidade de estágio e ao interesse de uma das alunas do curso de pedagogia em observar o comportamento lúdico de crianças pré-escolares, aliados à vontade de prosseguir as investigações sobre aquisição da linguagem escrita num contexto mais espontâneo, informal e não acadêmico, iniciei um trabalho com crianças e mães num Centro de Atendimento ao Pré-Escolar em Campinas”.

Nesse período, Smolka (2018) já havia analisado discentes inseridos na pré-escola oferecendo respostas e interpretações sobre a escrita por meio de invólucro de insumos e em comerciais publicitários, por exemplo. Nesse ínterim, a autora havia dialogado com essas crianças a respeito das habilidades associadas à leitura e à escrita. Nessa perspectiva pretendia-se, portanto, desenvolver de forma mais ampla com crianças da pré-escola, o estudo das atribuições sobre o livro pertinente à disciplina de História. Isso ocorria porque a literatura infantil, ao ser utilizada como um mecanismo lúdico para desenvolver a comunicação escrita, integra-se como um instrumento de mediação com extrema importância para a obtenção das habilidades associadas à escrita. A disseminação verbal quanto ao desdobramento dessa abordagem, juntamente com as técnicas aplicadas e determinados indicadores ocasionou:

“[...] a demanda, por parte de professores da rede oficial, de se iniciar este tipo de trabalho também em primeiras séries do 1º grau. Coincidentemente, várias alunas de graduação e de pós-graduação interessadas em participar do trabalho, propuseram a criação de um grupo de estudos, através do qual se pudesse trabalhar efetivamente, a título de estágio, em classes de 1º grau, e, ao mesmo tempo, fazer pesquisa. Com base em algumas concepções inovadoras sobre leitura, formalizamos então um projeto que se caracterizou essencialmente pelo “incentivo à leitura”, nos seus aspectos mais abrangentes. Nesse projeto, era nosso interesse acompanhar os processos de aquisição da linguagem escrita na criança; seus primórdios, sua

evolução no contexto acadêmico, procurando conhecer a variedade de conhecimentos que as crianças traziam para a escola, e procurando entender como elas elaboravam os conhecimentos transmitidos pela escola. Emília Ferreiro havia apontado pistas interessantes e aspectos fundamentais nesse processo. Mas o que fazer? E como?” (Smolka, 2018, p. 23-24).

Foi dessa maneira que Smolka (2018) recebeu uma proposta para desenvolver o seu trabalho na presença de educadoras no ambiente da sala de aula, a fim de analisar e pesquisar – juntamente com essas professoras – novas soluções sobre a metodologia escolar. Segundo a autora, o projeto pedagógico envolvia a análise e a pesquisa de soluções por meio de brincadeiras, leitura e escrita, no qual as crianças eram encorajadas a ler e escrever de várias maneiras. Por meio dessa dinâmica pedagógica, as crianças mantinham contato com diversos instrumentos e procedimentos. Ao considerar as técnicas aplicadas, a literatura infantil encontrava-se como uma opção importante para articular a dinâmica com os alunos na sala de aula.

Com base em seus estudos, a pesquisadora deixa claro que era fundamental gerenciar informações sobre o dia a dia desse trabalho pedagógico, com a finalidade de desenvolver as interações e dialogar com os educadores a respeito destas questões. Por meio desses procedimentos, a autora aprofundou-se, gradativamente, no conhecimento empírico sobre o processo de alfabetização. E, assim como ocorre na grande maioria dos projetos, em sua visão, também houve desafios a serem vencidos, como por exemplo, conflitos e dúvidas relevantes, cujos questionamentos tornaram-se peças essenciais para delimitar com maior eficiência os objetos investigatórios, como por exemplo:

“Como vemos as crianças, hoje? O que sabemos delas, dos seus processos de desenvolvimento, da construção de seus conhecimentos, da ampliação de suas visões de mundo? Como essas crianças veem o mundo em que vivem? Quais as suas condições de vida? O que dizem sobre o mundo? Sobre a vida? Como? O que conhecem sobre a escrita no contexto em que vivem? Como adquirem esses conhecimentos? Como interagem com esse objeto cultural — a escrita — e como interpretam o ato de leitura? Qual a função do adulto nesse processo? Qual a função da escola nesse processo?” (Smolka, 2018, p. 25).

O projeto desenvolvido por Smolka (2018) ultrapassava a hipotética limitação associada à investigação incipiente, pois estava fundamentado em uma abordagem pedagógica capaz de conduzir e articular de forma apropriada os procedimentos laborais envolvidos. Ao interagir com os discentes por um período de doze meses – que não se tratavam situações de simulação ou algo

semelhante, mas, sim, de um período de doze meses de convivência teórica e prática com as crianças e as educadoras, a autora tomou nota da maior quantidade possível de informações com relevância e que faziam sentido para os seus estudos, cujas informações não se limitavam, exclusivamente, aos processos pertinentes às habilidades associadas à leitura e à escrita.

O registro dessas informações estava diretamente relacionado ao que a pesquisadora conseguia identificar durante sua permanência, presencialmente, no espaço educacional, e conjunto com as crianças e as professoras. Nesse sentido, a autora ressalta que “[...] o que percebíamos, observávamos e procurávamos analisar era justamente os complexos contextos de situações que não apenas interferiam, mas efetivamente produziam certos resultados ou efeitos no processo escolar da alfabetização das crianças” (Smolka, 2018, p. 31).

2.2 Dificuldades de Aprendizagem e o Impacto nas Práticas Alfabetizadoras

Os entraves na alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental configuram um dos maiores impedimentos para a trajetória escolar dos discentes. A aquisição das competências de leitura e escrita é, por si só, complexa e, em muitos casos, desvinculada dos saberes prévios dos educandos. No contexto da escola, as estratégias pedagógicas de alfabetização nem sempre se conectam com a realidade dos alunos, cujas práticas de linguagem, marcadas pela informalidade, não se reproduzem no ambiente estruturado de ensino. Esse distanciamento entre o conteúdo ministrado e as vivências anteriores dos estudantes compromete sua adaptação ao ritmo e às metodologias ativas empregadas, resultando em uma aprendizagem mais dificultosa (Oliveira et al., 2025).

“Segundo os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), cerca de 54% dos mais de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental apresentaram, em 2016, desempenho insuficiente em proficiência na leitura. Ou seja, mais da metade dos alunos. Nessa idade, por lei, já deveriam estar alfabetizados. Os recentes resultados do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) também mostram a importância de promover a melhoria da alfabetização” (Sealf, 2021, p. 15).

A magnitude dessa defasagem é ampliada pela insuficiência de estratégias pedagógicas individualizadas, capazes de suprir as necessidades singulares de cada discente, sobretudo daqueles com dificuldades mais acentuadas. Quando a alfabetização formal não consegue criar pontes com o universo cotidiano dos educandos, o progresso em leitura e escrita é prejudicado, ocasionando

lacunas na aprendizagem que, cumulativamente, podem repercutir de maneira negativa no desempenho acadêmico e na autoestima dos alunos. É crucial que os educadores implementem práticas inclusivas, sensíveis às variadas formas de construção do conhecimento, para reduzir os obstáculos enfrentados pelos estudantes, assegurando que o processo de alfabetização seja mais eficiente e propicie uma aprendizagem significativa (Gonçalves et al., 2017).

“As dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita são ocasionadas por fatores relacionados diretamente com o ambiente familiar desestruturado, condições precárias de vida, insucesso social, cultural, problemas emocionais e condições de saúde. Outro aspecto que pode influenciar no déficit de aprendizagem é a falta de atenção e a memória, os quais comprometem o desempenho escolar da criança. Fatores educacionais pedagógicos são essenciais para dar suporte aos problemas que o aluno enfrenta no seu cotidiano, por isso novas estratégias podem influenciar positivamente no desenvolvimento da criança no seu primeiro ano escolar” (Gonçalves et al., 2017, p. 05).

Smolka (2018) convida o leitor a ingressar em um caso hipotético, ao propor o seguinte cenário: ambiente da sala escolar de uma instituição escolar pública; anos 80; término do mês de maio; turma escolar com 31 discentes; 10 dos 31 alunos são repetentes; turma da primeira série escolar, entre todas as turmas da instituição de ensino, esta é a sala de aula com o pior desempenho escolar. Os alunos, sentados em seus devidos lugares – filas de carteiras –, estão exercendo a tarefa de colorir um boneco em forma de palhaço, cujo material foi produzido com o apoio de um mimeógrafo. Na parede da sala de aula, está fixado o desenho de um grande boneco em forma de palhaço em cores. Na lousa, verifica-se uma sequência de palavras escritas em estilo cursivo da seguinte maneira: “Palhaço — Telha — Palha — Toalha — Folha” (Smolka, 2018, p. 58).

Duas pessoas em fase adulta adentram a sala de aula, fazem uma breve apresentação para os discentes e iniciam um diálogo com as crianças. Durante este diálogo, os adultos visualizam a lousa, indicando com uma das mãos para a direção da palavra que se encontra na primeira posição, e indagam para os alunos o seguinte (Smolka, 2018, p. 58):

“— Quem sabe ler o que está escrito aqui?

Duas crianças respondem:

— Palhaço!

E a turma, em coro, repete:

— Palhaço!

Um dos adultos aponta a segunda palavra e as crianças “leem”:

— Palhaço!

O adulto aponta a terceira palavra. As crianças leem:

— Palhaço!

As crianças leem “palhaço” também para as outras palavras escritas na lousa. A professora estava na lição do “lha” do “palhaço”.

O desânimo da professora foi evidente. Ela havia escrito, apontado, lido, ensinado, feito as crianças repetirem e copiarem. Por que as crianças não liam direito? Por que não aprendiam?”

Sob um primeiro olhar analítico, considerando-se as premissas didáticas e os princípios no campo da pedagogia, é possível afirmar que a educadora utiliza métodos motivacionais ao realizar determinadas atividades, tais como: a) Fixação do boneco em forma de palhaço em um determinado espaço da parede na sala de aula; b) Compartilhamento da ilustração com o boneco em forma de palhaço aos discentes, com o propósito de que as crianças pintem o boneco com as cores correspondentes; c) Realizar uma leitura para compreender, de forma objetiva, uma síntese histórica sobre o palhaço que está sendo utilizado para a atividade escolar. Contudo, o conteúdo textual lido aos discentes trata-se de um texto criado por indivíduos em fase adulta, com a principal finalidade de gerar evidências sobre algumas características específicas associadas à habilidade de escrever.

Não se trata, portanto, de um conteúdo textual escrito a fim de ser ouvido ou apreciado. Trata-se de um conteúdo textual que integra uma porção do processo da alfabetização, cujo papel inerente é desenvolver, preferencialmente, a disposição gráfico-sonora sobre as palavras. Assim, sob um olhar analítico com o apoio do senso comum, a autora levanta a seguinte questão: “[...] por que, apesar dos “cuidados” e da competência da professora, as crianças leem “palhaço” inadequadamente, para todas as palavras escritas na lousa?” (Smolka, 2018, p. 58).

Dessa maneira, torna-se possível deduzir que, se todo o contexto técnico for considerado adequado e coerente com as diretrizes previamente estabelecidas, as razões para a existência de um ou de um conjunto de problemas, estarão ligadas à fragilidade das crianças no ambiente escolar.

Diante deste panorama, os erros são, permanentemente, atribuídos exclusivamente aos discentes, enquanto os processos educacionais aplicados pela instituição de ensino nunca são questionados ou analisados devido à “chancela” empírica, o que sugere que a metodologia utilizada pela escola é, de fato, homologada e protegida contra qualquer tipo de falha.

“Porém, uma análise de um outro ponto de vista pode nos revelar, entre outras coisas, que o que está implícito nas práticas da professora são concepções de aprendizagem e de

linguagem que não levam em conta o processo de construção, interação e interlocução das crianças, nem as necessidades e as atuais condições de vida das crianças fora da escola e, por isso mesmo, podem ser consideradas historicamente ultrapassadas” (Smolka, 2018, p. 60).

Seguindo essa linha de pensamento, a pesquisadora então levanta o seguinte questionamento: em quais movimentações interativas houve a possibilidade de observação, tal como o caso hipotético supracitado? Os discentes, em um clima de quietude, aplicavam cores ao boneco em forma de palhaço, bem como faziam cópia das palavras escritas na lousa. Nos casos em que os alunos dialogavam entre si, geravam um ambiente tumultuado. Em muitas dessas situações as crianças se deslocavam do seu lugar para outros espaços da sala de aula, e nesses momentos, a docente advertia verbalmente as crianças e solicitava silêncio. Desse modo, as ações pertinentes à interatividade – considerando-se somente aquelas que eram permitidas no ambiente escolar – permaneciam limitadas e reprimidas – “[...] sentar, copiar, colorir e calar.” (Smolka, 2018, p. 60).

Nota-se que o diálogo entre os discentes tinha a interrupção por meio do discurso da educadora ao impor silêncio na sala de aula. Ou seja, a educadora não se comunicava com os alunos no sentido pedagógico, pois seu foco de elocução se limitava aos atos disciplinares exigidos no ambiente escolar.

“Na situação descrita, o que as crianças estavam escrevendo? Para quê? Para quem? As crianças não escreviam para registrar uma ideia, nem para documentar um fato, nem por necessidade ou prazer de comunicar ou interagir com alguém. As crianças copiavam palavras soltas, provavelmente com algum significado para elas, mas sem articulação e sem sentido, tendo por “motivo” “aprender a ler e a escrever”. A intenção da professora era mostrar a semelhança gráfico-sonora entre as palavras. Mas onde estavam, por exemplo, a dimensão simbólica, a dimensão pragmática, a dimensão lúdica, a dimensão dialógica da escrita nesse contexto?” (Smolka, 2018, p. 60).

Diante dessa circunstância, assim como também ocorre em outras diversas situações no cotidiano escolar, os processos de ensino e aprendizagem associados às habilidades de leitura e escrita, tornam-se deslocados e diluídos em virtude de premissas disciplinares. Por conseguinte, a alfabetização, no papel de metodologia interativa e interlocutora – com o propósito de oferecer interação e comunicação entre os indivíduos – permanece, absolutamente, rejeitada. A alfabetização escolar apresenta um contraste colossal em comparação com o contexto associado às habilidades de ler e escrever, movimentação e fartura de incentivos auditivos e visuais no ambiente externo da

instituição de ensino. As habilidades de leitura e escrita criadas por meio da – ou na – instituição escolar têm baixo grau de relação com as vivências e os experimentos de linguagem dos discentes. “Nesse sentido, é estéril e estática, porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do status quo. Funciona como um empecilho, um bloqueio à transformação e à elaboração do conhecimento crítico” (Smolka, 2018, p. 61).

A metodologia da alfabetização escolar é, neste cenário, reduzida a uma atividade egocêntrica e introvertida, responsável pela caracterização de tipo específico de indivíduo. Seguindo essa linha de pensamento, a autora nos convida a uma reflexão sobre o assunto ao ponderar que:

“[...] se as práticas pedagógicas na escola restringem e limitam esse espaço de elaboração, como fica, então, o processo de construção do conhecimento sobre a escrita? De um ponto de vista construtivista, essa mesma situação escolar se colocaria como insustentável. Por quê? Porque não considera o ponto de vista da criança que aprende, não leva em conta os processos de elaboração do conhecimento sobre a escrita” (Smolka, 2018, p. 61).

Um estudo publicado por Ferreiro e Teberosky (1979) a respeito da psicogênese associada à comunicação escrita, verificou-se que os procedimentos metodológicos adotados na alfabetização e no processo de ensino, fundamentados em conceitos adultos, não apresentam concordância em relação aos métodos de aprendizagem, bem como não correspondem ao processo evolutivo infantil referente às habilidades pertinentes à escrita. Considerando que as crianças são indivíduos ativos e detentores de conhecimento, esses indivíduos evidenciam a necessidade da compreensão sobre o sentido interno do processo evolutivo infantil relacionado à escrita.

Ao admitir a visão epistemológica de Piaget e constatar a dificuldade das crianças em compreender a correlação envolvendo a disposição gráfico-sonora da escrita no processo de alfabetização, Ferreiro e Teberosky (1979) demonstram um confronto cognitivo no desenvolvimento da compreensão das habilidades associadas à escrita. Nesse ínterim, nota-se o valor em cometer erros, pois, segundo as autoras, errar é um dos principais fundamentos para a construção do conhecimento, considerando-se que o erro submete o indivíduo a superar os desafios relacionados, e, nesse processo, o indivíduo tem a oportunidade de vencer divergências e confrontos idealizados, capaz de evidenciar, de forma gradativa, fases e situações hipotéticas que os discentes verificam a respeito das habilidades concernentes à escrita.

Ferreiro e Palacio (1982, p.131) citam que, embora haja:

“[...] esforços dos docentes para fazerem as crianças compreenderem de imediato as correspondências fonéticas que estão na base do sistema de escrita alfabética, isto não ocorre, o que não quer dizer que as crianças não aprendam. Elas aprendem e avançam. Recebem informação e a transformam... O processo de aprendizagem não é conduzido pelo professor, mas pela criança”.

A pesquisa desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1979) defende, ainda, um processo construtivo particular para adquirir conhecimento, que pressupõe a interação do indivíduo em aprendizagem com uma disposição específica de conhecimento: as habilidades de escrita. Dessa maneira, estabelece-se, sob a ótica de Piaget, um princípio subjetivo e construtivo para o desenvolvimento do conhecimento. Com base nesse conceito, Smolka (2018, p.65) questiona: “[...] qual a função da linguagem no processo de construção do conhecimento? E qual a função da escrita como forma de linguagem?”.

Por meio da pesquisa desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1979), e do estudo publicado por Ferreiro e Palácio (1982), verifica-se a necessidade de uma reflexão a respeito das atribuições e da aplicabilidade da escrita para a alfabetização. Contudo, nas duas obras supracitadas, são analisadas questões construtivas do conhecimento diante de um contexto experimental, isto é, uma circunstância em uma situação composta de pesquisa. Em busca da definição de parâmetros de evolução, a autora nota, nestas duas obras, uma forma organizada para a compreensão infantil em relação às situações hipotéticas “[...] pré-silábicas, silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas, inferidas pelas respostas das crianças nas situações de entrevista” (Smolka, 2018, p. 66).

Nas obras de Ferreiro e Teberosky (1979), e de Ferreiro e Palácio (1982), são avaliadas características sobre o modo como as crianças se relacionam com as habilidades de escrita – em termos de conhecimento –, independentemente das circunstâncias relacionadas à comunicação social e ao contexto educacional. Nas duas análises, nota-se que os procedimentos apresentam conexão com o campo da psicologia cognitiva. Porém, ao aferir a prática escolar, constata-se a necessidade de levar em consideração também as atribuições pertinentes à escrita, com definição e mediação por atributos sociais e componentes presentes no conhecimento em relação à dinâmica das representações sociais.

Ao analisar os conceitos proferidos por Ferreiro e Teberosky (1979) e por Ferreiro e Palácio (1982), Smolka (2018) identifica a necessidade de levantar evidências e entender, de forma clara e objetiva, as distinções. A autora assume que as transformações frequentes, juntamente com a permanente criação de abordagens simbólicas, culminam em uma recomposição histórica

ininterrupta do desempenho mental dos indivíduos. Essa recomposição não se trata somente de um processo formal e singular, mas, sobretudo, de um processo, substancialmente, social e cultural, estabelecida, desenvolvida e criada por meio da relação social.

Vygotsky (1978, p. 57) afirma que os métodos de definição e o progresso funcional psicológico superior, inerente ao ser humano, ocasionam a abordagem simbólica, em que a idealização é, substancialmente, social e cultural.

“Na elaboração histórico-cultural, um processo interpessoal se transforma em processo intrapessoal [...] e essa transformação é resultado de uma longa série de eventos em desenvolvimento. Isto se aplica a funções como a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos. Todas as funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações entre indivíduos. A internalização das formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica através de signos”.

Os signos, como o gesto, o desenho, a fala, a escrita e o cálculo, fazem parte de um contexto cultural, no qual novos modos comportamentais, relacionais e pensativos são desenvolvidos no indivíduo. Por conseguinte, “[...] a natureza do próprio desenvolvimento humano se transforma do biológico para o sócio-histórico” (Vygotsky, 1978, p. 51). Apoiar-se nessa visão, implica que, além de enfatizar a subjetividade constitutiva associada ao processo de obtenção de conhecimento – visão epistemológica de Piaget –, haja também a ênfase para a intersubjetividade constitutiva, visto que a interação entre as pessoas define o valor sobre a atividade simbólica.

Sob a ótica psicológica dialética abordada por Vygotsky (1978), a disposição sobre o assunto sofre uma importante transformação, afinal, a linguagem trata-se de um movimento capaz de criar e constituir conhecimento, e por tais motivos, caracteriza-se como transformadora. Assim, a obtenção e a atribuição das habilidades associadas à escrita – como um meio para a linguagem – produzem uma drástica transformação em todas as etapas relacionadas ao processo evolutivo cultural nas crianças.

Há cerca de meio século, Vygotsky (1978) questionava: “[...] por que razão a escrita é tão difícil para as crianças que, em certos períodos, há uma defasagem de seis ou oito anos entre as suas idades linguísticas escrita e falada?” (Vygotsky, 1978, p. 98). A ausência de elementos sonoros e entoação, a necessidade de substituir palavras por símbolos gráficos, necessidade de reformulação e representação de determinado cenário, bem como a ausência do interlocutor, são fatores que contribuem para o aumento da complexidade no processo de ensino das habilidades associadas à escrita.

Ao referir-se à discrepância, Vygotsky (1978) leva em consideração que as habilidades associadas à escrita, ao assumirem um simbolismo com a mediação sobre a comunicação verbal, demonstram desafios óbvios aos discentes, tornando-se uma espécie de representatividade tradicional. Gradativamente, a conexão intermediária – comunicação verbal – desaparece, até adquirir uma percepção simbólica concreta e instantânea por meio de signos disponíveis em forma escrita.

Smolka (2018) destaca que é curioso verificar que, ao mesmo tempo em que Ferreiro e Teberosky (1979), juntamente com Ferreiro e Palácio (1982) descrevem em suas respectivas obras questões conceituais sobre conflito cognitivo na busca pelo entendimento envolvendo a abordagem auditiva e amplificação gráfica, ou seja, no entendimento sobre as habilidades associadas à escrita, Vygotsky (1978) trata sobre discrepância da percepção simbólica. A distinção do panorama ao levar em consideração tal argumentação, certamente, está associado aos fatores epistemológicos e aos atributos linguísticos que apresentam maior intensidade.

Ao avaliar os posicionamentos de natureza teórica e as circunstâncias de caráter prático, constata-se que o conflito cognitivo e a discrepância geram um ambiente de desenvolvimento, situado entre os processos de ensino e de aprendizagem para obtenção das habilidades de escrita escrita como modo de linguagem. Neste ambiente de desenvolvimento, seriam definidos os parâmetros relacionais quanto ao processo de ensino, e seria estabelecida a dimensão referente ao campo pedagógico. É também nesse contexto que ocorrem questionamentos, conflitos e problemas no cotidiano da pedagogia. Além disso, os conceitos oriundos da interação entre compreensão e linguagem em todos os esquemas de natureza teórica culminarão em distintos posicionamentos em relação às interações no ambiente de ensino.

“Ao falarem da construção individual do conhecimento, Piaget e Ferreiro enfatizam o ponto de vista da criança que aprende. Ao falar da “internalização das formas culturais de comportamento” (papéis e funções sociais), Vygotsky enfatiza o papel do adulto como “regulador” na relação com a criança. As implicações pedagógicas se distinguem e se esclarecem quando Piaget nos diz, por exemplo, que, quando se ensina alguma coisa à criança, a impedimos de realizar uma descoberta por si mesma, enquanto Vygotsky, elaborando o conceito de “zona potencial de desenvolvimento”, afirma que a criança fará amanhã, sozinha, o que hoje faz em cooperação” (Smolka, 2018, p. 73).

Tal conflito oriundo da perspectiva pedagógica e epistemológica ressalta, mais uma vez, questões relevantes que, segundo Smolka (2018, p. 75) são: “[...] que papéis, que funções, que

posições os indivíduos — adultos ou crianças — assumem na relação de ensino, dentro da escola? Por quê? Para quê?”. Nesse sentido, a autora destaca que o aspecto pedagógico relacionado ao processo da alfabetização deve ser avaliado, não somente quanto ao procedimento construtivo singular na obtenção de conhecimento, conforme conceitos desenvolvidos por meio das obras de Piaget e Ferreiro, mas deve ser verificado conforme a conjuntura de internalização referente às atribuições e atividades sociais indicados por Vygotsky.

As avaliações epistemológicas desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky (1979), bem como as investigações realizadas por Ferreiro e Palácio (1982), não são suficientes para salvaguardar, politicamente e pedagogicamente, o déficit do processo de alfabetização escolar. Essas concepções indicam o sentido e a posição de destaque ocupada pela comunicação entre os indivíduos, a fim de avaliar e buscar por explicações apropriadas para o processo evolutivo singular das noções infantis relativas às habilidades de escrita, sem depender de conexões sociais e de circunstâncias referentes ao processo de ensino – formal ou informal.

As concepções descritas pelos autores reforçam a necessidade de esclarecer e monitorar aspectos relevantes da alfabetização. No entanto, esses conceitos não solucionam – nem pretendem solucionar – os problemas relacionados aos processos da alfabetização no ambiente escolar. Verifica-se um processo de convergência e adaptação no cenário educacional nacional referente aos ensinamentos desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1979) e por Ferreiro e Palácio (1982), cujas concepções são disseminadas e absorvidas por meio de instituições universitárias de ensino e também por redes de ensino, porém, sem uma transformação concreta e coerente, dos significados propostos pelos autores em suas obras originais.

Tal situação indica outra questão associada à discrepância referente às circunstâncias disponíveis pelo espaço de ensino escolar, em que a formulação cognitiva das crianças quanto ao processo construtivo de conhecimento – sobre as habilidades associadas à escrita que, em um primeiro momento, envolve a comunicação oral – torna-se imensamente mais complexa em virtude de a escrita proposta pela instituição de ensino exibir um absoluto afastamento da linguagem oral no cotidiano das crianças. Portanto, a discrepância não se trata somente de uma eventualidade sobre os modos de escrita associados à linguagem, mas é, nesse contexto, o resultado da conjuntura vigente na estrutura do ensino oferecido para as crianças no âmbito escolar.

Ressalta-se, nesse sentido, a seguinte reflexão da autora:

“A “inadequação” da leitura da criança poderia ter sido interpretada e discutida de várias formas, mas foi apontada pelo desconcerto da professora. E por que o desconcerto? Porque,

do seu ponto de vista, há uma gramática e uma lógica, apenas uma leitura prevista e um sentido possível. As suas pressuposições com relação à linguagem, ao aprendizado da criança e ao seu próprio papel dentro da escola a impedem de considerar a possibilidade de outras leituras. O desconcerto é um indicador no contexto, na relação e, por sua vez, também é “lido” e interpretado pela criança. (Numa outra situação, fora da escola, essa mesma “leitura” da criança poderia ser tranquilamente aceita e passaria inclusive a fazer parte do anedotário familiar)” (Smolka, 2018, p. 77).

O contexto destacado nessa reflexão de Smolka (2018) demonstra que o processo construtivo do conhecimento relacionado às habilidades de escrita, tanto no ambiente interno, quanto no ambiente escolar externo, se desenvolve por meio da dinâmica representativa social, através de trocas simbólicas, fatores contingenciais e atributos políticos. É, ainda, mediado pelas aplicações, atribuições e vivências no ambiente social da comunicação e da relação oral. Nesse sentido, o papel do “outro” em relação ao processo construtivo de conhecimento torna-se mais relevante e representativo.

Nesta terceira abordagem relevante para avaliar os processos referentes à obtenção de habilidades associadas à escrita no período infantil, a qual se fundamenta na comunicação e na interdiscursividade, nota-se a preocupação com questões sociais imprescindíveis às atribuições, às circunstâncias e ao funcionamento das habilidades associadas à escrita, com o levantamento de questões essenciais, conforme assinalado por Smolka (2018, p. 82): “[...] para que, para quem, onde, como e por quê”.

Outro ponto de destaque para esta terceira abordagem fundamentada na comunicação e na interdiscursividade refere-se ao fato de considerar a ação cognitiva da criança na alfabetização, não somente com a responsabilidade psicológica conforme a visão epistemológica de Piaget, mas principalmente, pelo fato de considerar a ação cognitiva infantil como prática discursiva, isto é, a formulação representativa por meio da palavra.

Dessa forma, as atribuições de comunicação, instituição e integração para a obtenção de conhecimento adquirem fortalecimento nas habilidades da escrita. O processo de alfabetização torna-se uma prática discursiva, na qual o discente aprende a escutar, a compreender os demais indivíduos por meio das habilidades de leitura. Nessa prática, a criança aprende, ainda, a se comunicar oralmente e a verbalizar o que deseja por meio do uso das habilidades da escrita. Nesse contexto, Smolka (2018, p.82) alerta que “[...] esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita. Isso traz para as

implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos”. Por meio da metodologia pedagógica, os questionamentos passam a ser: “[...] as crianças podem falar o que pensam na escola? Podem escrever o que falam? Podem escrever como falam? Quando? Por quê?”.

2.3 O Cotidiano Docente Diante dos Desafios da Alfabetização

O cotidiano do professor alfabetizador, especialmente nas escolas públicas brasileiras, tem sido marcado por uma multiplicidade de desafios que exigem não apenas domínio de conteúdos e métodos, mas também competências relacionais, adaptabilidade e criatividade pedagógica. Diante de turmas heterogêneas, com alunos que apresentam diferentes ritmos, experiências escolares e níveis de domínio da linguagem escrita, o docente precisa assumir uma postura investigativa e responsiva, capaz de articular teoria e prática em contextos muitas vezes adversos.

A atuação do professor em sala de aula vai muito além da simples transmissão de conhecimentos. Ele é responsável por diagnosticar as necessidades específicas de aprendizagem, planejar atividades diversificadas, acompanhar os avanços dos alunos, reorganizar estratégias quando necessário, além de lidar com questões emocionais e comportamentais que interferem diretamente no processo de alfabetização.

Nas salas de aula, em que há defasagem de aprendizagem, esses desafios se intensificam. Professores muitas vezes se deparam com alunos que não reconhecem letras, não compreendem o funcionamento do sistema alfabético ou que, mesmo nos anos finais do ensino fundamental, ainda apresentam níveis iniciais de escrita. Essas situações, além de desafiadoras, geram sentimentos de frustração, impotência e sobrecarga nos docentes, especialmente quando não há suporte pedagógico adequado da gestão escolar ou políticas públicas eficazes que subsidiem práticas inclusivas.

Em vista da necessidade de analisar o processo de alfabetização – os métodos de aquisição da escrita –, e a relação dialógica nesse contexto, Smolka (2018) notou a relevância de evidenciar as vivências escolares, as experiências dos personagens envolvidos – especialmente, professores e aprendizes – e os procedimentos aplicados. Isso com o objetivo de desenvolver uma abordagem pedagógica por meio de técnicas e práticas, com ênfase para uma estrutura teórica e política.

Com base nesses princípios, a Teoria da Enunciação, juntamente com a Análise do Discurso, ofereceram à Smolka (2018) critérios para analisar com maior precisão uma série de questionamentos levantados no âmbito da alfabetização escolar. A principal justificativa da autora ao utilizar ambos os procedimentos é que o processo de alfabetização exige a realização da leitura e

da escrita, cujas habilidades são, em sua visão, práticas discursivas. A autora também justifica a utilização da Teoria da Enunciação, e pela Análise do Discurso, também, porque a própria dinâmica de aquisição das habilidades de leitura e escrita, ocorre em virtude de uma série de circunstâncias discursivas, diálogo e relação entre os indivíduos envolvidos.

Ao tratar sobre a Teoria da Enunciação, Bakhtin (1986) destaca que, "[...] quando construímos nosso discurso, sempre conservamos na mente o todo do nosso enunciado, tanto em forma de um esquema correspondente a um gênero definido, como em forma de uma interação discursiva individual." (Bakhtin, 1986, p. 86). Percebe-se, assim, que a Teoria da Enunciação considera, principalmente, a importância da relação verbal entre os indivíduos por meio da comunicação oral e escrita, a fim de estabelecer estas formas de comunicação de acordo com as circunstâncias reais da vida, considerando-se os atributos associados ao processo evolutivo da linguagem, ou seja, o desenvolvimento e as mudanças sociais e históricas.

Em relação à Análise do Discurso, também utilizada por Smolka (2018) trata-se de uma abordagem que apresenta evidências capazes de analisar os recursos e as circunstâncias associadas à enunciação. Orlandi (2005, p. 11-12) oferece uma importante contribuição sobre a Análise do Discurso proposta por Michel Pêcheux:

“A prática de leitura proposta por Pêcheux, que constitui propriamente a Análise do Discurso, expõe o olhar leitor à opacidade (materialidade) do texto, objetivando a compreensão do que o sujeito diz em relação a outros dizeres, ao que ele não diz. Criticando a análise de conteúdo, o psicologismo e o sociologismo, Pêcheux é um herdeiro não subserviente do Marxismo, da Linguística e da Psicanálise na Análise de Discurso que propõe e que trabalha as relações entre o sujeito, a língua e a história. Sempre disposto a organizar situações teóricas em que nos confrontamos com misturas de práticas que transportam cada uma sua marca – “a poeira dos arquivos, o giz dos quadros-negros, e o suor dos divãs” – sempre esteve atento para o fato de que, embora o encontro (entre historiadores, linguistas e psicanalistas) seja possível, nada nos pode autorizar a considerar, em um certo nível de generalidade, que falamos da “mesma coisa”. Isto porque as circulações discursivas não são jamais aleatórias porque o “não-importa-o quê” não é jamais “não-importa-o quê”. Os efeitos discursivos derivam de uma materialidade específica. Mas chegar-se a articular o verdadeiro a propósito das materialidades discursivas acompanha-se de deslocamentos de fronteiras entre as disciplinas, afetando profundamente seu regime de

verdade, enquanto elas (as disciplinas) são provocadas por suas margens, ou em suas margens”.

É fundamental verificar, no entanto, que a Análise do Discurso não deve ser tratada somente como um mecanismo para refletir sobre práticas pedagógicas; é por meio do processo reflexivo a respeito dos princípios conceituais e técnicos promovidos pela Análise do Discurso que se deve pensar sobre as interações no campo pedagógico. É sob este olhar que se deve aplicar a Análise do Discurso sobre a alfabetização no ambiente escolar, de modo que professores e demais profissionais responsáveis pela instituição de ensino desenvolvam estratégias educacionais e, especialmente, exerçam o papel associado ao processo de ensino com o equilíbrio apropriado entre ensinar e orientar os discentes.

Ao considerar que este papel pedagógico culmina no âmago do “[...] quem/aprende/o que/para que/como/onde” (Smolka, 2018, p. 34), e tais funções são componentes presentes na relação pedagógica, é possível dar início a um debate concreto sobre as implicações oriundas desse tema. Segundo Pêcheux (2004), a prática discursiva conjectura, a partir do emissor, uma previsão sobre ações representativas em relação ao receptor, ou seja, presume a sua capacidade de imaginação, de desenvolver o pensamento, em que o ouvinte realiza um enquadramento, e tal previsão – associada ao que outro indivíduo deve pensar referente ao espaço em que encontra a sua representação – é o que compõe a conjuntura do discurso.

“Ora, quem é essa criança para quem eu falo? Quem eu acho que ela é, do ponto de vista do professor que eu sou? Que imagem se fazem, mutuamente, professor e aluno? Qual é o lugar do professor na escola? E qual o lugar da criança, do aluno? Que lugares ocupam e que posições assumem? Qual é o “lugar” a eles atribuído no sistema de representações sociais (na instituição escola)?” (Smolka, 2018, p. 34)

Pêcheux (2004) metodiza, conceitualmente, esta dinâmica de interações como formações imaginárias, considerando-se que os indivíduos dinamizam, com precisão, interações referentes a espaços e previsões. Ao avaliar esse conceito, Smolka (2018) notou, gradativamente, a necessidade de diferenciar as funções associadas ao ensino – processos – e as ações associadas à interação durante o ato de ensinar. A interação durante o processo de ensino se desenvolve durante as relações entre os indivíduos, enquanto as funções associadas ao ensino – processos – são definidas pela instituição de ensino, as quais se tornam parte integrante das responsabilidades docentes – missão escolar.

As funções relacionadas ao ensino – processos –, estabelecidas de forma sistematizada e compulsória, são fundamentadas no relacionamento desenvolvido no ambiente de ensino, porém, em muitos casos, camufla e adultera tal interação no âmbito educacional. Desta maneira, surge a produção da aparência e da dissimulação, cujas características não ocorrem devido ao estabelecimento relacional no ambiente de ensino, e sim, acontecem em virtude do estabelecimento – sistematizado e compulsório – das funções relacionadas ao ensino – processos. Smolka (2018, p. 36) explica que:

“[...] da forma como tem sido vista na escola, a tarefa de ensinar adquire algumas características (é linear, unilateral, estática) porque, do lugar em que o professor se coloca (e é colocado), ele se apodera (não se apropria) do conhecimento; pensa que o possui e pensa que sua tarefa é precisamente dar o conhecimento à criança. Aparentemente, então, o aprendizado da criança fica condicionado à transmissão do conhecimento do professor”.

O docente, portanto, segue a tendência de dominar o ambiente de ensino, em que o discurso do educador é dominante e mandatório. A partir desse contexto, compreende-se o motivo pelo qual o conhecimento sucede-se por meio da escolarização, ou seja, escolarização é característica do conhecimento que, em outras palavras, significa que o indivíduo que não frequenta a instituição escolar, automaticamente, não detém conhecimento.

Diante desse contexto, a ideia ilusória não se restringe ao equívoco de o docente pensar que está ensinando um determinado assunto, quando na verdade, o discente não está aboservendo nenhum – ou quase nenhum – aprendizado. Tampouco essa ideia ilusória destacada por Smolka (2018) não se refere também a uma afirmação de que o educador acredita que o estudante consegue aprender somente quando o professor realiza o processo de ensino. A ideia ilusória destacada pela autora, nesse cenário educacional, possui um significado mais amplo: o docente está realizando o processo de ensino sobre um assunto o qual não possui conhecimento. Essa é uma característica subjacente em sua atividade educacional e em suas práticas escolares, relacionado ao conteúdo verbalizado, disseminado e refletido para o senso comum.

Esta ideia ilusória do docente é oriunda da ausência de capacitação e opinião crítica referente à sua conduta, às suas práticas e às suas funções como educador, diante da conjuntura e do sistema social. Tal ilusão do professor é fruto do seu posicionamento na estrutura representativa da sociedade. Nesse sentido, vale ressaltar uma breve análise sobre o *modus operandi* das ações implícitas que ocorrem no ambiente escolar referente ao desenvolvimento da alfabetização. Com o objetivo de trazer evidências sobre interações, posicionamentos e pressupostos relacionados ao

contexto da alfabetização, Smolka (2018) oferece a transcrição de uma avaliação realizada no âmbito da sala de aula. A autora deixa claro que tais observações referem-se, exclusivamente, à sua análise, bem como, a um recorte realizado, intencionalmente, com o propósito de aferir os aspectos associados às ações implícitas no espaço escolar:

“Se perguntarmos, neste contexto: — quem/faz o que/a quem/onde/quando — temos como resposta que: — o professor/ensina a escrita/aos alunos/na escola/durante a aula.

Mas se, além disso, perguntarmos: Por quê? Para quê? Como? Colocamos questões que só poderão ser discutidas e analisadas por alguns indicadores observados nas atividades de sala de aula. É justamente a análise desses indicadores que vai revelar as diferenças nas práticas pedagógicas. E é pela análise desses indicadores que podemos distinguir função aparente e funcionamento implícito no jogo das relações de ensino. Quais são esses indicadores e como se evidenciam? Podemos começar a responder pela seguinte observação: uma classe de 1º série primária numa instituição escolar. Como 1º série primária, a função deste lugar social é promover a alfabetização. (Será mesmo? Isto acontece de fato?)” (Smolka, 2018, p. 41-42).

Em suas análises, a autora assinala que, nesse espaço, o educador é o responsável sobre o desenvolvimento da alfabetização e, portanto, é-lhe atribuída a função de ensinar as habilidades de leitura e escrita aos discentes. No mesmo espaço, as crianças encontram-se como estudantes; portanto, é-lhes atribuída a função de aprender essas habilidades. Um determinado conceito sobre estas funções apresenta-se de forma implícita na dinâmica relacional no campo educacional, o que significa que se criam expectativas de que a educadora e os discentes aceitem as circunstâncias e realizem as funções atribuídas a eles – docente e alunos – conforme recomendações socialmente representativas. Essas características são cristalizadas sem questionamento, sobretudo porque estão inculcadas nas formações imaginárias:

“Mas, pelos comentários da própria professora ao verificar o trabalho das crianças, observa-se que as crianças não correspondem às suas expectativas, ou seja, não entendem o que é para fazer, não realizam a tarefa proposta como era esperado. O que isto indica? Indica que as “pressuposições” não se confirmam. Indica que existe algo nesta situação que não está sendo revelado. Indica que é necessário observar e atentar para alguns “detalhes” e procurar outras “pistas” que geralmente passam despercebidas e são tidas como irrelevantes na análise das relações de ensino. Esses detalhes vão acabar constituindo os próprios indicadores” (Smolka, 2018, p. 42).

Diante desses fatos, o processo de ensino limita-se às ações de verbalizar e indicar erros, enquanto as ações associadas ao aprendizado limitam-se à tentativa de copiar pelo comportamento do silêncio. Contudo, a educadora tenta realizar aquilo que sabe, e a partir dessa atitude, surgem consequências lamentáveis no processo de alfabetização. O esgotamento emocional com os discentes advém, muitas vezes, da falta de conhecimento sobre o que fazer no processo de ensino. Ao verificar que os alunos não estão compreendendo o conteúdo ensinado, a tendência é que surjam sentimentos negativos na educadora, visto que seu posicionamento se vê abalado e ameaçado, o que torna a atividade docente algo insociável e desagradável. Os sentimentos de frustração e incapacidade que ocorrem na educadora devido aos fatos supracitados são transferidos, naturalmente, aos discentes (Smolka, 2018).

Fatos como esses ocorrem frequentemente no ambiente educacional e são frutos de uma conjuntura complexa de circunstâncias, principalmente, “[...] fatores socioeconômicos, políticos e ideológicos. Nesse contexto, o ensino da escrita tem se reduzido a uma simples técnica, enquanto a própria escrita é reduzida e apresentada como uma técnica, que serve e funciona num sistema de reprodução cultural e produção em massa” (Smolka, 2018, p. 44).

Os impactos desse processo de ensino contemporâneo apresentam evidências claras, não somente nas taxas de evasão escolar e nos indicadores relacionados à repetência de alunos na fase escolar, mas, sobretudo, podem ser identificados de forma cristalina, nos resultados do processo de alfabetização. Nesse cenário, não há propósitos definidos de forma apropriada para desenvolver um processo de ensino e aprendizagem eficiente, e a produção educacional ocorre de forma inconsciente, sem vínculo com a práxis. As consequências são graves, pois o processo de escrita torna-se um mecanismo com a finalidade de selecionar, dominar e alienar os indivíduos.

2.4 Leitura e Escrita como Eixos Estruturantes da Alfabetização

As bases conceituais e filosóficas da educação que norteiam o currículo influenciam diretamente na cultura escolar. O currículo é um instrumento de elevada importância para a estruturação das metodologias de ensino-aprendizagem, devendo ser desenvolvido mediante a seleção do conhecimento e análise de práticas experienciadas nos contextos sociais, políticos, culturais, intelectuais e pedagógicos. Os entendimentos acerca de sua formulação estão em constante formulação e reformulação e são aspectos centrais para que se aumente a qualidade do

ensino, analise-se a *práxis* do professor e fundamente-se o desenvolvimento de inovações nas instituições de ensino (Moriconi, 2012).

O currículo demarca e analisa o conhecimento válido e os métodos pedagógicos utilizados em sua transmissão. Assim, pode ser compreendido como o aprimoramento de formas de pensar, de conceber a realidade e de se relacionar. Por essa razão situa-se em hierarquia superior às listas de conteúdos e de atividades, visto que seu princípio fundamental é o preparar do sujeito para a vida em sociedade. Ele influencia na criação de subjetividades, contribuindo para o estabelecimento de comportamentos essenciais que o indivíduo irá apresentar frente à realidade e ao exercício cidadania. Dessa forma, o currículo deve prezar pela transmissão do conhecimento e da cultura, contribuindo com o processo de construção identitária e, em linhas gerais com a subjetividade (Baladeli; Barros, 2012).

O processo de ensino-aprendizagem é constantemente discutido e estudado por especialistas de inúmeras áreas. Apesar das diversas correntes de pensamento sobre o tema, ainda se busca a forma de se tornar a aprendizagem mais proveitosa aos estudantes. A prática pedagógica é refletida na constituição do conhecimento e na aprendizagem dos estudantes, e especificamente no ambiente educacional brasileiro, esteve condicionada a inúmeras leis que, de algum modo, refletem sua estrutura contemporânea.

As propostas pedagógicas foram marcadas por descontinuidades e reformulações em resposta às demandas ideológicas, políticas e socioeconômicas vigentes em cada época. No início do século XX, iniciou-se o processo de crescimento e ampliação do Ensino Básico no país, e um avanço real da rede pública de ensino se deu em fins dos anos de 1970 e início dos 1980. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) têm o objetivo de relatar o contexto geral e o interno da reestruturação educacional brasileira, assim como o conceito normativo que lhe assegura o devido apoio, e as diretrizes norteadoras de tais mudanças nos cursos para formar docentes. Baseado no prognóstico dos desafios identificados na formação dos professores. Esse conjunto de diretrizes educacionais exhibe princípios orientadores abrangentes e direcionamentos para uma abordagem político-pedagógica de alfabetização, bem como para uma estruturação apropriada sobre as habilidades de leitura e escrita.

Consoante Tardif (2014), o saber docente é constituído por saberes segmentados e de distintas origens: o saber curricular, o saber disciplinar, o saber da formação profissional, o saber experiencial e o saber cultural. O saber docente, portanto, é composto por diversos saberes vivenciados pelos educadores. Um professor imerso exclusivamente em atividades dentro da sala de

aula não consegue planejar de maneira adequada, deixando de oferecer um enorme potencial educacional aos educandos.

Uma escola desligada do mundo exterior dos seus alunos, dos seus anseios, dos seus interesses e aflições, corre seriamente o risco de ser ultrapassada e ficar para trás, contribuindo dessa forma para a criação de 'inimigos do conhecimento' (Dourado, 2015). Sem motivação, não há aprendizagem. A motivação escolar acontece, muitas vezes, de forma involuntária no ambiente educacional. Nas escolas, ainda há pouca discussão a respeito de métodos e ferramentas motivacionais para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. O tema motivação está em alta no século XXI. No entanto, quem mais utiliza tal estratégia é o ambiente corporativo, enquanto no ambiente educacional ainda há muito para se avançar em relação a estratégias que contribuam na motivação dos estudantes para o processo de ensino e aprendizagem (Gatti; Barretto; André, 2011).

Quando o aluno está desmotivado, sua aprendizagem fica prejudicada. Nesse sentido, o docente deve sondar tais situações e, principalmente, planejar e agir de forma eficiente. Ressalta-se que, para aprender, é necessário querer. Nesse contexto, o desafio está no modo de motivar esse querer. O querer é em si é uma necessidade individual, assim como o processo de aprendizagem de cada indivíduo. Assim, essas necessidades devem ser influenciadas e motivadas. As influências podem originar-se de aspectos internos ou externos (Dourado, 2015).

A motivação é um recurso importante em diversas áreas sociais e mercadológicas, e também pode ser utilizada no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes por meio de instrumentos e métodos motivacionais, com a finalidade de despertar no estudante o interesse pelas atividades educacionais no ambiente escolar. Esses instrumentos e métodos envolvem professor, escola, família, entre outros aspectos associados ao cotidiano do estudante, e devem ser realizados com o intuito de motivar a criança a estudar, considerando e respeitando o tempo adequado de cada um (Tardif, 2014).

O desempenho dos estudantes depende da compreensão da importância e da relevância do estudo em sua vida e, principalmente, depende de motivações relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. O início da formação é considerado muito teórico, pouco prático e diferente da realidade de sala de aula. Os novos profissionais queixam-se que, durante o processo de formação, não são devidamente orientados em relação aos desafios no ambiente educacional – dentro da sala de aula (Gatti; Barretto; André, 2011). Os conteúdos de formação são sintetizados em aprendizagem estabelecida como um processo organizado, em que o ensino é caracterizado como ação de comunicação, bem como a autoavaliação e o questionamento estão implicados na formação, e as

competências adquiridas estão associadas às classes, à sociedade, às disciplinas, ao estudante e ao próprio professor (Perrenoud, 2008).

O professor da área de educação básica necessita de consideração mais elevada por parte de profissionais de educação, gestores, coordenadores, docentes que atuam no ensino superior, entre outros que já possuem conhecimento e experiência em relação aos princípios formativos – estrutura, currículo e dinâmica das licenciaturas. É necessária uma participação adequada por parte dos demais profissionais para inserir os docentes da educação básica no ambiente profissional, de modo que esses novos professores possam proporcionar uma educação de qualidade aos educandos (Gatti, 2014).

O relacionamento entre professor e estudante é de extrema importância no contexto educacional. Quando há uma boa relação entre ambos, tanto o professor quanto o estudante demonstram maior interesse no processo de ensino e aprendizagem. Assim, sabendo que o professor é fundamental nessa relação, verifica-se que a sua interação com o estudante tem a capacidade de influenciar diretamente no processo de ensino e aprendizagem, podendo influenciar em diversos fatores no crescimento dessa criança até a sua fase adulta, na qual tende a desenvolver diversos significados por meio dessa relação com o professor na sala de aula (Dourado, 2015).

A LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394 (Brasil, 1996) – estabelece, por meio do artigo 36, seção II, que o currículo deve adotar metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes. Além disso, o artigo 24, estabelece que a verificação do rendimento escolar deve observar determinados critérios, entre eles, a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção, levando a crer que o ambiente ideal de ensino é aquele em que o conhecimento é edificado de forma participativa entre todos os que compõem uma sala de aula.

O professor, portanto, carrega a função de mediador no processo de aprendizagem dos discentes (Freire, 2011). O cotidiano dos docentes com os saberes não está relacionado a questões diretamente perceptivas, ou inteiramente intelectuais. As relações dos professores com os saberes são conduzidas pelo trabalho em si, cujo ambiente lhes oferece convicções e juízos para solucionar obstáculos na rotina educacional (Tardif, 2014).

A relevância da leitura e da escrita para o processo evolutivo do indivíduo é estabelecida em todo o mundo. A aquisição de tal habilidade tem o intuito de despertar o interesse pelo

conhecimento, além de estimular atitudes criativas e intuitivas para os indivíduos que praticam a leitura e a escrita com frequência. Todavia, muitas crianças ou adolescentes não apresentam o hábito de ler e escrever com frequência, tornando-se um desafio constante a ser implementado no cotidiano dos alunos.

Aos professores, portanto, torna-se fundamental o estudo sobre a associação entre a importância da leitura e da escrita, de forma integrada com estratégias educacionais, a fim de proporcionar benefícios no desenvolvimento escolar dos alunos por meio dessa integração (Ferreiro, 2015).

“Os alunos devem entender a relevância da escrita para a sua vida, a riqueza de possibilidades abertas com a sua apropriação – de comunicação, de expressão de si, de autonomia, de participação e aceitação social, etc. Esse processo deve ser constituído ativamente pela e na criança. Nesse aspecto, é importante a convivência com a cultura escrita (as diversas formas em que se pode encontrar um texto e a sua função social), e não apenas com as “letrinhas”. Aprender constitui-se muito mais numa forma articulada do que fragmentada” (Rossato; Constantino; Mello, 2013, p. 747).

De acordo com Farias (2020, p. 59), o processo de “[...] aprendizagem acontece por meio da aquisição de habilidades em leitura, escrita e matemática, bases para o conhecimento posterior, dessa maneira a escola passa a ser um ambiente considerado apropriado ao aprendizado.” A autora também ressalta a importância da leitura para o indivíduo no âmbito pessoal, acadêmico e/ou profissional, pois afirma que “[...] a leitura tem papel fundamental na vida do estudante uma vez que ela se faz necessária em todas as disciplinas escolares como na vida cotidiana” (Farias, 2020, p. 80).

Os professores devem adotar técnicas eficazes no processo de ensino e aprendizagem para atender os alunos da forma mais eficiente possível. Nesse sentido, um dos princípios básicos que devem ser gerenciados pelos docentes é a autodeterminação. O conceito de autodeterminação é empregado por diversos especialistas com a finalidade de analisar o estado motivacional de indivíduos no período da infância e da adolescência, especificamente em relação à prática de determinadas atividades cognitivas, como, por exemplo, quando as crianças estão aprendendo conceitos ou praticando habilidades associadas aos processos educacionais da leitura e da escrita (Melo, 2016).

De acordo com o conceito de autodeterminação, descrito por Melo (2016), todo sujeito apresenta três obrigações psicológicas elementares: a autonomia, a capacidade e a afinidade. Essas

necessidades influenciam em seu processo de motivação (estímulo). Essa motivação pode ser extrínseca ou intrínseca. O estímulo extrínseco baseia-se em questões do meio e que interferem no indivíduo, como o clima, o horário, os outros indivíduos inseridos em um determinado ambiente ou contexto, entre outros fatores que possam gerar algum tipo de efeito no comportamento humano. O estímulo intrínseco concebe elementos internos ao sujeito, ou seja, está envolvido com sentimentos, questões cognitivas, aspectos emocionais em geral, entre outros fatores presentes na estrutura interna do ser humano. No caso das crianças e dos adolescentes, existem três fases distintas para a motivação extrínseca: a) a motivação exterior, como por exemplo, participar de um evento em que haja a possibilidade de alcançar determinada recompensa após conquistar o objetivo almejado; b) a motivação interior, como por exemplo, a participação com o intuito de alcançar o reconhecimento da sociedade ou reduzir a chance de rebaixamentos; c) e a estruturação distinguida, a qual ocorre em virtude da participação em função de prêmios com valor individual, como seria o caso de um indivíduo que conquista novos amigos.

Uma proposta promissora para aplicar em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar é a elevação dos níveis de estímulo extrínseco. A modificação do ambiente de para realizar uma alfabetização eficiente – por exemplo, o ensino da leitura e da escrita – pode ser gerenciada pelo docente com o apoio da direção escolar. Para tornar o processo de alfabetização ainda mais relevante, é possível trabalhar os níveis de motivação intrínseca exibidas pelo aluno de acordo com o perfil comportamental dos indivíduos envolvidos. Os processos associados à leitura e à escrita são capazes de proporcionar um ambiente social mais colaborativo, capaz de unir todos os alunos sob determinados pontos de vista (Rodrigues, 2019, p. 82-83). Nesse contexto, o autor descreve que:

“[...] a estruturação de um ambiente adequado para as crianças, oferecendo novas experiências, auxilia na promoção do desenvolvimento do ser humano e das suas habilidades motoras, garantindo habilidades específicas em jogos, esportes, ginásticas e dança”.

Os educadores têm o papel de estimular um espaço em que os estudantes possam sentir-se à vontade e incentivados a participar das dinâmicas educacionais propostas pelo docente. Ao considerar as afinidades exibidas pelos discentes, o educador deve ser capaz de despertar o interesse pela leitura e pela escrita, conduzindo-os a uma vida cognitiva mais ativa também fora do espaço escolar tradicional (Haywood; Getchell, 2016).

Uma abordagem educacional eficaz para desenvolver a leitura e a escrita dos alunos no ambiente escolar está associada aos jogos lúdicos. O docente pode adotar inúmeras estratégias educacionais para estimular o interesse, o conhecimento, a técnica e a prática dos discentes no processo de alfabetização. O'Connor e Stagnitti (2011) conduziram uma pesquisa sobre a associação entre a habilidade das crianças em criar situações abstratas e imaginárias em suas mentes e em seu comportamento decorrente. Tal opção pelo jogo do faz de conta relaciona-se diretamente com a cognição da narrativa e da comunicação, sendo conectadas ao progresso das faculdades sociais. Para as crianças com necessidades especiais, existe uma dificuldade significativa no ingresso a tais brincadeiras, quando comparadas às demais crianças com um desenvolvimento típico. Em virtude do grande potencial para melhora das habilidades sociais e do desenvolvimento motor de pessoas com deficiência, os professores devem considerar a adoção de oficinas compostas por estudantes com deficiência a fim de estimular essa modalidade de jogo.

Por meio da internet, educadores e educandos podem ampliar seus limites do conhecimento, percebendo e aprendendo conteúdos que antes eram de acesso impedido. Dessa forma, a internet agregou ao processo educativo a novidade dos dados, aproximando os sujeitos dos novos saberes e até mesmo do universo. Diante desse ambiente digital contemporâneo, existe disponível uma série de recursos tecnológicos que podem ser aplicados pelos educadores para estimular atributos cognitivos nos discentes e obter melhores resultados no processo de alfabetização, como por exemplo, os estilos textuais. Estes, por sua vez, podem ser estudados de inúmeras formas, especialmente, os que estão inseridos em redes sociais digitais (Kleina, 2012).

Na maior parte das vezes, os estilos textuais digitais apresentam uma linguagem específica, abrindo margem para um debate construtivo em atividades escolares, bem como motivar a atenção dos alunos na busca por maior desempenho cognitivo por meio de técnicas e práticas de escrita e leitura para as crianças com ou sem deficiência. Isso é facilitado por meio de recursos tecnológicos inteligentes, como: leitores pessoais; luva robótica; teclado em braille; relógio inteligente; aplicativos para pessoas com deficiência (*hand talk, be my eyes, seeing AI*). O uso desses recursos tem o objetivo de incentivar a motivação educacional e, principalmente, gerar melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, promover uma construção sólida do conhecimento (Carneiro; Dall'acqua; Caramori, 2014).

2.5 Aprendizagem Significativa na Alfabetização: O Uso de Metodologias Ativas

A aprendizagem significativa ocorre quando novos conteúdos são integrados aos conhecimentos prévios do estudante, favorecendo a construção ativa do conhecimento e o aprimoramento dos conceitos já existentes em sua estrutura cognitiva. Esses processos se distanciam de uma abordagem mecânica, pois os novos saberes se vinculam à realidade do aprendiz, promovendo compreensão e sentido. A aprendizagem se desenvolve por meio da observação, descoberta e reflexão; por isso, é essencial que o educador seja capaz de identificar os saberes preexistentes dos alunos e proponha atividades que despertem curiosidade, engajamento e participação ativa. A mediação do ensino se dá pela problematização dos conteúdos e pela exigência de uma postura crítica e autônoma por parte do estudante na construção do conhecimento (Baldissera; Machado, 2020).

A aprendizagem significativa configura-se como uma estratégia ativa, na medida em que requer uma postura participativa do aluno, que, ao construir significados, troca ideias e reorganiza conceitos com base em seus conhecimentos prévios. A hierarquia e a interdependência entre os conceitos podem ser representadas por meio de mapas conceituais elaborados pelo próprio estudante, como forma de expressar e organizar o que foi compreendido. Essa abordagem envolve a dinâmica do aprendizado cognitivo, valorizando a aptidão dedutiva do indivíduo e a incorporação de novos saberes às suas estruturas cognitivas já existentes. Assim, o processo de aprendizagem ocorre de forma contínua e integrada, na qual os conhecimentos anteriores servem de base para a assimilação de novas informações, promovendo uma ampliação significativa do repertório cognitivo (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980).

Formalmente, a educação baseada na aprendizagem significativa inclui uma série de fatores constituintes, como os saberes anteriores do estudante, espaço apropriado, docente habilitado, recursos didáticos adequados e significativos, classe socioeconômica onde o estudante se insere, entre outros. Esses fatores não se dissociam, já que cada um afeta, direta ou indiretamente, o outro. Contudo, entre todos, talvez o mais significativo seja a informação anterior do aprendiz, citando-se a célebre afirmação de Ausubel: “Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a apenas um princípio, eu diria isto: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é o que o aprendiz já sabe. Verifique isso e ensine-o de acordo” (Ausubel; Novak; Hanesian, 1980).

Os saberes anteriores afetam a possível significância dos novos saberes apreendidos para o educando. Ao pensar nesse fator isoladamente, considera-se a ação dos subsunçores preexistentes

na estrutura cognitiva do aluno em processo de aprendizagem. Cabe salientar que não é qualquer saber que se transforma em uma aprendizagem significativa, embora os saberes prévios importantes na estrutura cognitiva do educando – denominados subsunçores ou de ideias-âncora – possam funcionar como um porto para a ancoragem de novos referenciais, conferindo-lhes valor. A expressão ‘subsunçor’ deriva do verbo ‘subsumir’, ou seja, incorporar um ser em uma espécie, ou inferir uma concepção a contar de uma norma (Valadares, 2011).

Os subsunçores são saberes particulares, preexistentes na conformação cognitiva do ente, permitindo auferir valor a um novo saber. No sujeito, sua estrutura cognitiva é uma série hierárquica de subsunçores que se interrelacionam processualmente, com propriedades idiossincrásicas, singulares e complexas. Na conformação cognitiva se conjugam os elementos afetivos do sujeito, resultados de suas atitudes e experiências, isto é, as definições e assertivas que foram aprendidas (Ostermann; Cavalcanti, 2011).

Esses saberes prévios não tornarão o aprendizado mais fácil. Existem situações em que os conhecimentos anteriores promovem; em outras, podem até prejudicar o aprendizado de outros saberes. Em certas situações, os saberes preexistentes poderão bloquear o aprendizado, como um entrave. Em contrapartida, levando em conta a condição de que tais saberes prévios sejam relevantes na dinâmica da aprendizagem significativa, cabe destacar que nem todo o conhecimento preexistente é importante, e sim, somente os que são adequados para que se adquira um novo saber, apreendido pelo estudante assumindo o formato de uma acepção, uma definição, uma proposta, um padrão mental, ou uma figura (Masini, 2011).

Quando se diferencia a aprendizagem significativa das demais categorias de aprendizado, existem duas qualidades que devem agir para que exista a aprendizagem significativa: os recursos de ensino teoricamente significativos e a predisposição do estudante em aprender aquele conteúdo (Moreira, 2012a). Um material de ensino que tenha potencial de significação foi definido por Valadares (2011, p.37) como um ‘conteúdo potencialmente significativo’, devendo exprimir significação lógica, coesa, aceitável, apta a ser racionalmente associável a outras estruturas cognitivas apropriadas. Os recursos usados pelo docente, sejam lâminas, apostilas, livros didáticos, modelos virtuais, filmes, aplicativos, games ou outros, deverão ter sido planejados com antecedência, de modo a cumprir suas metas. Assim, os conteúdos trabalhados com tais recursos podem, de algum modo, determinar associações com os conhecimentos preexistentes do estudante, tal associação transforma esse recurso em um potencial significador.

Cabe destacar os referenciais preexistentes podem e devem variar conforme o ambiente social e conforme outras variáveis. Portanto, um recurso que tenha potencial significado para um estudante, poderá não ter para outro, isto é, não existem livros, *softwares* ou filmes significativos, seu potencial significado se encontra no estudante, e não no próprio recurso didático (Moreira, 2012). A elaboração de materiais com potencial significado seria muito maior do que a utilização de materiais tecnológicos ou caros para a educação, visto que são os conteúdos que deverão ser significativos para o aluno e, por conseguinte, deverão ser associáveis, sem arbitrariedades ou literalidades, conforme suas estruturas cognitivas prévias. Também, a não arbitrariedade se associa a uma propriedade do próprio assunto, onde cabem subsunçores apropriados ao estudante, permitindo que assimilem significativamente os novos conteúdos, posto que o recurso deverá apresentar significado lógico e objetivo, sendo passível de assimilação significativa por aquele que possuir os subsunçores acertados (Valadares, 2011).

Cabe salientar que, embora exista uma lógica inerente ao material, este serviria somente como um instrumento que, potencialmente, facilitaria a dinâmica da aprendizagem. Igualmente, os materiais serão potencialmente significativos quando adotados de forma adequada e quando houver manifestação do discente referente à propensão ao aprendizado. Em suma, o significado estaria no indivíduo, e não no material. Valadares (2011, p. 37) também enfatiza que “[...] ainda que o material seja potencialmente significativo para o aluno, este tem de estar psicologicamente motivado para levar a cabo o processo de assimilação significativa, que não é necessariamente fácil”.

A predisposição do estudante ao aprendizado de um assunto é refletida por Moreira (2012a) como o requisito mais complicado de ser atendido, já que não seria uma mera argumentação exterior ao indivíduo, e sim um estímulo interno, que depende dos desejos permissivos do sujeito. Um desejo permissivo seria aquele que, embora o estudante não goste do componente curricular ou do curso, permite-se ser instruído pelo docente, uma vez que entende que, mesmo que superficialmente, aquele tópico será de utilidade em sua vida futura.

Valadares (2011) destaca que essa seria uma fase de extrema importância, posto que o estudante é capaz de aprender significativamente quando se esforça no sentido de produzir o confronto entre o novo dado e os seus subsunçores, em que analisa analogias e discrepâncias, e determina vínculos entre eles. Existe uma disposição psicológica ao aprendizado significativo, definida como ação fortemente significativa, a qual deve ser oriunda a partir do discente. Em

síntese, o único modo de um docente realizar os processos de ensino sobre um novo conteúdo é quando um estudante realmente tem algum motivo para aprender.

Em um cenário escolar em que existem inúmeras dificuldades para estimular as crianças quanto aos processos de leitura e escrita durante a alfabetização, surgem certas táticas que instigam o desejo de estudar, entre as quais, fazer uso da abordagem político-pedagógica de alfabetização como processo discursivo. A disposição do estudante para a aprendizagem é um requisito imperativo na aprendizagem significativa, embora as práticas discursivas se destaquem como recursos capazes de imprimir nos discentes o impacto motivacional necessário para o seu desenvolvimento em sala de aula:

“Foi precisamente a necessidade de analisar o contexto, de pensar a alfabetização (ou o desenvolvimento/ensino/aquisição da escrita) em termos de interação e interlocução, que fui evidenciando ao longo destes anos de trabalho – para situar essa tarefa pedagógica no seu âmbito técnico, prático, mas sobretudo teórico e político. Embutida nessa necessidade, a procura do que relevante e significativo. [...] A partir destas preocupações, a perspectiva de uma Teoria da Enunciação e a Análise do Discurso sugeriram-me alguns parâmetros ou pontos de apoio para a análise que eu buscava fazer. Por que a Teoria da Enunciação e a Análise do Discurso na consideração de questões pedagógicas? Primeiro, porque, para mim, a alfabetização implica leitura e escritura que vejo como momentos discursivos. Segundo, porque o próprio processo de aquisição também vai se dando numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação” (Smolka, 2018, p. 33).

Masini (2011) destaca que o aprendizado significativo é dependente da atitude positiva do indivíduo, sendo essa a condição mais crítica, já que a dinâmica de aprendizagem necessita do cenário em que se insere o estudante e de sua identidade dentro da complexidade das interrelações de eventos de sua origem social e cultural. Para Lemos (2011), ensinar é uma ação que demanda lucidez acerca do cunho individual do aprendizado, encarregando o estudante o dever de desenvolver seu próprio saber.

Assim, é dever do educador se comprometer em auxiliar no processo de alfabetização por meio da interação pedagógica, da convivência, e da relação de confiança do docente com os estudantes, cujos atributos também devem ser considerados na relação com os demais envolvidos com o ambiente escolar – pais ou responsáveis pelos alunos, professores que atuam no mesmo ambiente laboral, funcionários da instituição de ensino e membros da direção escolar. Para elucidar esse contexto associado às práticas discursivas, Smolka (2018, p. 41) transcreve algumas

observações relevantes realizadas no ambiente escolar, tratando-se, nesse sentido, de experiências e opiniões da própria autora:

“As professoras de duas classes de 1ª série, com o apoio da orientadora educacional da escola, solicitaram o auxílio do nosso grupo de estudos, que estava trabalhando com aquisição da linguagem escrita. A queixa era de que pelo menos 50% das crianças eram incapazes de acompanhar a classe e, portanto, eram inaptas para aprender a ler e escrever durante aquele ano escolar. As professoras solicitavam um programa de recuperação para os alunos mais fracos, e recusavam a nossa proposta de trabalhar junto com elas, sem separar as crianças, introduzindo uma outra dinâmica em sala de aula. Como era importante, naquele momento do nosso trabalho, observar e demonstrar que as crianças não eram “débeis mentais”, e que todo um contexto deveria ser levado em conta na análise do problema, assumimos o trabalho com as crianças indicadas pelas professoras, em pequenos grupos de cinco e sete alunos, duas ou três vezes por semana, adotando procedimentos pedagógicos diferentes dos usados em sala de aula. Isto se deu durante todo o segundo semestre letivo e, ao final do ano, embora algumas crianças desses grupos estivessem completamente alfabetizadas, foram retidas, assim mesmo, porque não apresentavam, em sala de aula, um desempenho suficiente para a aprovação, segundo critérios das professoras: eram “lentas” demais nos ditados, “trocavam letras” e “cometiam muitos erros”. [...] Se perguntarmos, neste contexto: – quem/faz o que/a quem/onde/quando – temos como resposta que: – o professor/ensina a escrita/aos alunos/na escola/durante a aula. Mas se, além disso, perguntarmos: Por quê? Para quê? Como? Colocamos questões que só poderão ser discutidas e analisadas por alguns indicadores observados nas atividades de sala de aula. É justamente a análise desses indicadores que vai relevar as diferenças nas práticas pedagógicas”.

Na aprendizagem significativa, os referenciais prévios do estudante são cruciais. Assim, os novos referenciais podem ser aprendidos conforme os conceitos se mostrem disponibilizados na organização cognitiva, elaborando as categorias conceituais. O aluno é o sujeito principal do processo de aprendizagem, sendo imprescindível que exista uma mudança de concepção acerca do conhecimento, em que o docente deve conectar os assuntos propostos e os que já compõem a hierarquia conceitual cognitiva do discente. Uma aprendizagem significativa mantém um cunho hierárquico, o qual pode variar conforme o nível de abstração e generalização do sujeito.

O estudante deve receber os assuntos ensinados inacabados, sendo que é sua função pensar sobre tais assuntos ao ponto de refletir sobre os mesmos, com a finalidade de que o conteúdo ensinado pelo professor seja assimilado de forma eficiente em sua estrutura cognitiva. Se os conceitos com relevância não fizerem parte dessa estrutura cognitiva, não será possível realizar uma aprendizagem significativa de forma apropriada, acarretando em uma aprendizagem mecânica que, embora tenha seu valor no processo de alfabetização, deve-se considerar que:

“[...] a aprendizagem mecânica é sempre necessária quando um indivíduo adquire informação numa área de conhecimento completamente nova [...] a aprendizagem mecânica ocorre até que alguns elementos do conhecimento, relevantes a novas informações da mesma área, existam na estrutura cognitiva e possam servir de subsunçores, ainda que pouco elaborados. À medida que a aprendizagem começa a ser significativa, esses subsunçores vão ficando cada vez mais elaborados e capazes de ancorar novas informações” (Moreira; Masini, 2006, p. 9-10).

Assim, segundo Moreira (2012), há uma maior associação neuronal a contar do instante em que existe a aprendizagem de novos dados parecidos aos já armazenados, os chamados ‘subsunçores’. Conforme se assimilam as novas referências com as existentes, aumenta-se a quantidade de subsunçores que integram a estrutura cognitiva. Novos saberes se agregam aos já existentes, alcançando novos sentidos, dinamicamente. A vontade do estudante para aprender é tão importante como o significado da aprendizagem de um novo conteúdo. O autor ainda destaca que à época dos métodos de exposição oral na aprendizagem, baseados na memorização, observa-se a utilização prematura de métodos verbais; a exposição arbitrária de eventos desconectados sem explicação; a não integração de novas atividades com as informações já trabalhada e; a adoção de metodologias de avaliação que priorizam o uso das mesmas palavras ou contextos.

Ao articular as contribuições de Piaget, Vygotsky e Smolka, entre outros, reconhece-se que tais autores se inserem em contextos históricos, epistemológicos e geográficos distintos, cada um representando paradigmas próprios sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem. No entanto, esta aproximação é compreendida de forma dialógica e complementar, com o intuito de evidenciar como diferentes perspectivas podem convergir na compreensão do processo de alfabetização. Tal diálogo teórico permite ampliar a análise sobre o papel da linguagem, da interação social e da mediação pedagógica no enfrentamento das defasagens da aprendizagem.

Capítulo II

3 Formação Docente e Inovação Pedagógica: Caminhos de Integração com a Gamificação

A formação docente constitui um elemento vital para a elevação dos padrões de qualidade da educação básica, envolvendo tanto a preparação inicial quanto o desenvolvimento profissional contínuo dos professores. Face ao avanço tecnológico e à crescente complexidade das exigências educacionais, novos instrumentos e metodologias ativas têm sido implementados para otimizar o processo de ensino. A gamificação emerge como uma abordagem inovadora na educação, introduzindo mecanismos característicos de jogos em situações não lúdicas, com a finalidade de ampliar o engajamento escolar e a motivação discente para uma aprendizagem significativa.

Uma formação docente contínua revela-se indispensável para assegurar uma educação de excelência, alinhada às exigências atuais (Darling-Hammond, 2017). Contudo, abordagens convencionais de formação docente frequentemente não demonstram eficácia em promover o engajamento dos participantes, tampouco preparam adequadamente os profissionais da educação para os desafios que surgem no cenário educacional contemporâneo. A gamificação, ao incorporar componentes lúdicos e interativos, apresenta-se como uma alternativa viável para enfrentar essas limitações (Ogawa et al., 2015).

O progresso tecnológico no âmbito educacional tem contribuído para o surgimento de estratégias de ensino e aprendizagem menos convencionais, inserindo o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), por meio de objetos de aprendizagem e outras ferramentas digitais no ambiente tradicional da sala de aula. As metodologias ativas constituem um exemplo representativo de abordagem pedagógica que vem sendo amplamente explorada e adotada em diversos contextos da educação (Toda; Silva; Isotani, 2017).

Para conceituar a gamificação, utiliza-se a definição apresentada por Rosa (2018), a qual compreende a gamificação, enquanto prática educativa, como o uso de técnicas, dinâmicas e mecânicas dos jogos que têm por objetivo estimular, influenciar, promover, engajar e motivar os sujeitos em situações que não envolvem jogos, com o intuito de transformar comportamentos e resultados. Com base na análise proposta pela autora, torna-se possível compreender a gamificação como uma prática educacional relevante, na medida em que propicia situações simuladas de mediação pedagógica, favorecendo a participação dos estudantes de maneira lúdica e leve.

Conforme Burke (2015), a gamificação consolidou-se como um procedimento válido no âmbito da aprendizagem, representando um dos múltiplos fatores que reconfiguram a organização dos mecanismos de aprendizagem. Perante essa perspectiva, torna-se crucial que os programas de formação docente integrem, em seus planejamentos, estratégias pedagógicas que abranjam, dentre outras, ações fundamentadas na gamificação.

Conforme Kapp (2012), na base estrutural de um jogo educacional, verificam-se elementos fundamentais para o processo de aprendizagem, pois as suas características básicas partem do princípio de que deve haver interação e orientação entre o *game* e o usuário, como por exemplo: obstáculos a serem vencidos, diretrizes que devem ser seguidas pelo usuário, respostas rápidas e análise quantitativa sobre os resultados após a experiência do usuário com o jogo educacional. Nesse contexto, o processo de aprendizagem é motivado pela motivação associada ao engajamento e, especialmente, pelas características emotivas do usuário enquanto está usufruindo do *game*.

A educação no ensino fundamental constitui uma etapa decisiva para o desenvolvimento humano, dado que é nesse período que os discentes iniciam a construção de sua identidade, ampliam sua compreensão do mundo e adquirem competências necessárias para sua trajetória escolar e para a vida em sociedade. Nesse estágio, o espaço educativo deve ultrapassar a simples transmissão de conteúdos, orientando-se também para o acolhimento, a atenção ao bem-estar emocional e o incentivo ao desenvolvimento integral dos educandos.

O cuidado dedicado aos estudantes precisa considerar suas demandas emocionais, cognitivas e sociais, com o propósito de construir um ambiente seguro, afetivo e estimulante, no qual se sintam valorizados e seguros para se engajarem nas experiências de aprendizagem. Essa estrutura é fundamental para que possam estabelecer vínculos com os pares, os docentes e com o conhecimento escolar, participando de forma ativa dos processos de aprendizagem. Para além do acolhimento e da atenção individualizada, é imprescindível que as propostas pedagógicas fomentem o aprimoramento das capacidades cognitivas, sociais, linguísticas e motoras das crianças no contexto escolar. Para atingir esse objetivo, as atividades devem ser organizadas com base no estágio de alfabetização de cada estudante, levando em conta suas vivências prévias e especificidades individuais. Um ensino atento a essas dimensões contribui de forma expressiva para a formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos.

Nesse contexto, as brincadeiras, os jogos de natureza lúdica e as práticas baseadas na gamificação assumem um papel central enquanto estratégias pedagógicas. O ato de brincar não pode ser reduzido a um instante de descontração, mas precisa ser compreendido como um

instrumento poderoso no processo de aprendizagem. Atividades fundamentadas em jogos com regras, desafios em níveis progressivos, dinâmicas colaborativas e propostas que envolvam a resolução de problemas despertam o interesse dos estudantes, desenvolvem o raciocínio lógico, ampliam o repertório linguístico e favorecem habilidades como cooperação, empatia e persistência.

A incorporação de jogos analógicos, dinâmicas interativas e práticas de gamificação que não dependem de recursos tecnológicos digitais – como percursos de aprendizagem, tarefas com sistemas de pontuação simbólica, cartas com fins educativos, entre outras – produz efeitos consideráveis sobre a motivação dos discentes e a consolidação dos saberes, possibilitando um processo formativo que se caracteriza pelo aspecto divertido, pela capacidade de engajamento escolar e pela presença da aprendizagem significativa.

Para garantir a qualidade do ensino, torna-se imprescindível que os profissionais atuantes na educação básica possuam uma formação docente sólida, que inclua tanto os fundamentos teórico-pedagógicos quanto o desenvolvimento de competências de natureza socioemocional. Esses educadores precisam demonstrar habilidade para criar experiências de aprendizagem que sejam desafiadoras e instigantes, além de compreender as etapas do desenvolvimento infantil e os mecanismos inerentes ao processo de alfabetização, devendo ainda atuar com demonstrações de empatia, sensibilidade e escuta qualificada perante os alunos e os seus responsáveis.

O ensino fundamental constitui uma etapa vital da educação básica, cuja finalidade principal reside na promoção do desenvolvimento integral do educando, abarcando as suas dimensões de natureza física, emocional, cognitiva e social. Para a consecução desse objetivo, mostra-se necessária a aplicação de estratégias pedagógicas inovadoras, a utilização de materiais adequados à faixa etária, a estruturação de espaços que favoreçam a aprendizagem e o estabelecimento de vínculos educativos baseados no respeito mútuo e no afeto.

O contexto sociocultural no qual a criança está inserida exerce influência direta sobre a sua aprendizagem e o seu desempenho cognitivo, razão pela qual os ambientes que compõem a escola – como a sala de aula, o pátio e os locais destinados à recreação – demandam uma organização cuidadosa com o propósito de oferecer vivências significativas e capazes de estimular o interesse. Um espaço que recebeu uma estruturação adequada deve contribuir para a alfabetização, para a exploração de conceitos, para a interação entre os pares e para a construção de uma relação prazerosa com o ato de aprender.

A sala de aula dedicada ao público do ensino fundamental em fase de alfabetização precisa exibir uma organização espacial que permita a realização de diferentes modalidades de atividades,

tais como sessões de leitura, produção textual, jogos de linguagem, operações matemáticas e desafios com natureza lúdica. Os recursos pedagógicos disponibilizados devem ser, ao mesmo tempo, acessíveis e atrativos, de modo a despertar a curiosidade intelectual e a fortalecer o engajamento escolar. Elementos como cores vibrantes, materiais visuais, painéis interativos e uma disposição funcional dos objetos auxiliam na constituição de um ambiente dinâmico, o qual incentiva a participação ativa dos estudantes nas tarefas propostas e promove a construção coletiva do conhecimento.

3.1 Gamificação: Conceito, Elementos e Diferenciação de Outras Práticas Lúdicas

A gamificação constitui a inserção de mecanismos e preceitos oriundos do design de jogos em espaços que não são inerentemente lúdicos, com o propósito de ampliar o engajamento escolar e a motivação dos discentes. Ela representa a aplicação de componentes típicos de jogos, como esquemas de pontuação e medalhas, em contextos externos ao universo recreativo, visando captar o interesse e incentivar a participação dos estudantes. No âmbito da educação básica, a gamificação busca modificar as atividades pedagógicas convencionais para que se tornem experiências mais dinâmicas e atrativas. A implementação de estratégias pedagógicas com essa natureza pode elevar a motivação dos professores, encorajar a colaboração em sala de aula e transformar a aprendizagem em um processo mais interativo e prazeroso (Kapp, 2012).

A gamificação tem se consolidado como uma das inovações mais significativas nas metodologias educacionais contemporâneas, especialmente por sua capacidade de envolver e motivar os alunos. Essa abordagem utiliza elementos típicos dos jogos para transformar experiências de aprendizagem que, tradicionalmente, podem ser vistas como monótonas ou desinteressantes. Ao integrar desafios, recompensas e feedbacks, a gamificação cria ambientes dinâmicos que incentivam a participação ativa e o protagonismo dos estudantes. Dessa forma, ela vai além do simples entretenimento, sendo uma estratégia que busca melhorar o desempenho e a absorção de conteúdos, tornando o aprendizado mais eficaz e prazeroso.

O conceito de gamificação pode ser definido como a aplicação de mecânicas e dinâmicas de jogos em contextos que não são jogos, com o propósito de engajar pessoas em atividades que normalmente não seriam tão atraentes. No ambiente educacional, isso significa utilizar pontos, níveis, medalhas, rankings e histórias para incentivar comportamentos positivos, estimular o interesse e facilitar a aprendizagem. Essa abordagem reconhece que os jogos possuem um poder

natural de atrair e manter a atenção, e que, ao adaptar esses elementos para outras áreas, é possível aumentar a motivação e o compromisso dos participantes com as tarefas propostas.

Entre os elementos fundamentais da gamificação, destacam-se as recompensas, que podem ser tanto simbólicas quanto tangíveis, como medalhas virtuais ou prêmios físicos. Além disso, os desafios estruturados são essenciais para manter o interesse ao longo do tempo, oferecendo metas claras e progressivas. O sistema de feedback constante também é um componente-chave, pois permite que o participante acompanhe seu desempenho e saiba como melhorar. Outro aspecto importante é a criação de uma narrativa envolvente, que dá sentido às ações e conecta os desafios a uma história, tornando a experiência mais imersiva e significativa para o usuário.

Embora muitas vezes confundida com o simples uso de jogos em processos educativos ou corporativos, a gamificação possui características específicas que a diferenciam das práticas lúdicas tradicionais. Jogos são sistemas autônomos, com regras e objetivos próprios, enquanto a gamificação adapta suas mecânicas para apoiar metas específicas, que podem estar ligadas à aprendizagem, à produtividade ou à mudança de comportamento. Portanto, a gamificação é uma ferramenta estratégica que insere elementos do universo dos jogos em ambientes que, originalmente, não possuem essas características, visando transformar a experiência do usuário de maneira planejada e intencional.

A motivação, um dos pilares da gamificação, é trabalhada tanto de forma extrínseca quanto intrínseca. A motivação extrínseca refere-se às recompensas externas, como pontos e prêmios, que incentivam o comportamento desejado. Já a motivação intrínseca está relacionada ao prazer de superar desafios, à curiosidade e ao senso de competência que o participante desenvolve. A gamificação busca o equilíbrio entre esses dois tipos de motivação para criar experiências que não só envolvem o usuário no curto prazo, mas que também promovem o interesse genuíno e a satisfação duradoura, tornando o processo educativo mais profundo e efetivo.

A popularidade da gamificação surgiu como resposta à crescente insatisfação com métodos tradicionais de ensino e gestão, que muitas vezes são considerados repetitivos, pouco motivadores e distantes da realidade dos aprendizes e trabalhadores. Ao incorporar elementos dos jogos, que são naturalmente atraentes, a gamificação promove uma mudança significativa na forma como as atividades são encaradas, proporcionando uma experiência mais agradável e envolvente. Essa inovação tem sido adotada com sucesso em diferentes contextos, desde o ensino infantil até o ambiente corporativo, mostrando sua versatilidade e eficácia em promover engajamento e resultados positivos.

Um dos grandes diferenciais da gamificação é sua capacidade de personalização, ajustando desafios, recompensas e níveis de dificuldade ao perfil e ao ritmo de cada participante. Isso contribui para que a experiência seja única e adaptada às necessidades individuais, respeitando diferenças de aprendizagem e capacidades. Além disso, essa personalização fortalece a inclusão, permitindo que pessoas com variados perfis possam se sentir motivadas e competentes dentro do ambiente gamificado. Assim, a gamificação não só estimula o interesse, mas também promove a equidade e o desenvolvimento de todos os envolvidos.

A gamificação pode reduzir significativamente a evasão escolar e aumentar o interesse dos estudantes pelas atividades propostas. O engajamento promovido pela inserção de elementos lúdicos faz com que os alunos se sintam mais conectados com o conteúdo e mais motivados a participar das aulas. Isso gera um ambiente de aprendizagem mais positivo e produtivo, no qual o processo educativo deixa de ser uma obrigação chata para se tornar uma experiência desejada e estimulante. A gamificação, portanto, é uma ferramenta eficaz para melhorar a qualidade da educação e a experiência dos estudantes.

No meio corporativo, a gamificação tem sido adotada como uma estratégia para aumentar a produtividade, o comprometimento e a satisfação dos funcionários. Ao transformar tarefas rotineiras e metas organizacionais em desafios recompensadores, ela promove um ambiente de trabalho mais motivador e colaborativo. Os sistemas de pontuação, rankings e premiações ajudam a reconhecer e valorizar o desempenho, além de incentivar comportamentos desejados, como a adesão a processos ou a melhoria contínua. Essa abordagem tem se mostrado eficaz na retenção de talentos e na melhoria dos resultados organizacionais.

A principal distinção entre gamificação e outras práticas lúdicas está no planejamento estratégico e na intencionalidade da aplicação. A simples inserção de jogos ou atividades recreativas não caracteriza a gamificação, que exige um design cuidadoso para que os elementos do jogo estejam alinhados aos objetivos educacionais ou organizacionais. Essa estruturação garante que a experiência seja coerente, motivadora e capaz de promover as mudanças desejadas no comportamento ou no aprendizado, evitando que o uso do lúdico se torne apenas uma distração ou um passatempo.

A narrativa é um componente poderoso na gamificação, pois oferece um contexto que conecta as atividades e os desafios a uma história envolvente. Essa contextualização aumenta o engajamento emocional e cognitivo dos participantes, pois eles passam a fazer parte de uma jornada com sentido, na qual suas ações têm impacto. A narrativa bem construída pode transformar uma

simples tarefa em uma missão épica, incentivando o comprometimento e a persistência, essenciais para a superação dos obstáculos e o alcance dos objetivos estabelecidos.

Embora a gamificação traga muitos benefícios, sua implementação requer cuidado para evitar armadilhas comuns, como a dependência excessiva de recompensas externas ou a superficialidade dos desafios. Caso seja mal planejada, pode levar à desmotivação ou à sensação de manipulação. Portanto, é essencial buscar um equilíbrio entre diversão, desafio e relevância, garantindo que a experiência seja significativa e que os participantes desenvolvam não apenas competências técnicas, mas também atitudes e valores. A autonomia do participante é um aspecto valorizado na gamificação, que procura oferecer opções e liberdade para que cada um escolha seus caminhos e estratégias para superar os desafios. Essa liberdade estimula o protagonismo, a responsabilidade e a autoeficácia, fundamentais para o desenvolvimento pessoal e profissional.

A autonomia favorece a criatividade e a inovação, pois os usuários podem experimentar diferentes abordagens para alcançar seus objetivos dentro do ambiente gamificado. A tecnologia tem sido um grande aliado na expansão da gamificação, pois possibilita a criação de plataformas digitais interativas, que permitem o acompanhamento em tempo real, a personalização das experiências e a comunicação entre os participantes. Aplicativos e sistemas online facilitam o acesso e a gestão das atividades gamificadas, tornando-as mais acessíveis e eficientes. Esse suporte tecnológico é fundamental para ampliar o alcance da gamificação e para garantir sua efetividade em diferentes contextos.

A avaliação dentro da gamificação difere dos métodos tradicionais, ao ser mais dinâmica, contínua e integrada à própria experiência. Em vez de provas ou testes isolados, a avaliação se dá pelo progresso nos desafios, pela qualidade das interações e pelo cumprimento dos objetivos estabelecidos. Isso oferece um feedback mais preciso e motivador, que orienta o desenvolvimento e permite ajustes imediatos no processo, contribuindo para uma aprendizagem mais efetiva e adaptada às necessidades do participante. A gamificação pode ser um instrumento poderoso para promover a inclusão e a diversidade, ao permitir adaptações dos conteúdos, desafios e recompensas para diferentes perfis e necessidades. Essa flexibilidade facilita o acesso e a participação de pessoas com diferentes habilidades, origens culturais e estilos de aprendizagem.

A gamificação pode incentivar a valorização da diversidade, ao criar espaços onde a colaboração e o respeito são incentivados e recompensados. A ética é uma preocupação fundamental na aplicação da gamificação, que deve ser usada de forma responsável, respeitando o bem-estar, a autonomia e a privacidade dos participantes. Práticas que manipulam ou pressionam os

usuários de maneira inadequada podem causar efeitos negativos e comprometer a credibilidade da metodologia. Por isso, é importante que os facilitadores estejam atentos às questões éticas e promovam um ambiente saudável, inclusivo e respeitoso durante toda a experiência gamificada.

No âmbito da formação continuada, especialmente em empresas, a gamificação tem se mostrado eficaz para atualizar conhecimentos, desenvolver novas competências e estimular a aprendizagem constante. A natureza dinâmica e interativa da gamificação mantém os profissionais engajados, oferecendo desafios relevantes que refletem as demandas do mercado e das organizações. Isso contribui para a qualificação permanente e para a competitividade das equipes e empresas.

A abordagem inovadora que é a gamificação, utiliza os elementos dos jogos para transformar atividades tradicionais em experiências mais motivadoras, significativas e eficazes. Seu impacto positivo tem sido comprovado em diversos setores, indicando que o uso estratégico do lúdico pode revolucionar a forma como aprendemos, trabalhamos e nos relacionamos. A gamificação representa uma importante ferramenta para construir ambientes mais colaborativos, criativos e produtivos.

A distinção entre gamificação e outras práticas lúdicas está na aplicação consciente e planejada dos elementos de jogos para atingir objetivos específicos. Enquanto o jogo puro é uma atividade recreativa e autônoma, a gamificação insere esses elementos em contextos que visam a aprendizagem, a produtividade ou a mudança de comportamentos, com uma clara intenção estratégica. Compreender essa diferença é essencial para aplicar a gamificação de forma adequada e eficaz. Conhecer bem os componentes da gamificação – pontos, medalhas, níveis, desafios, feedback, narrative, entre outros – é fundamental para construir experiências envolventes e motivadoras. Cada elemento tem um papel específico na criação do engajamento, e a combinação harmônica entre eles potencializa os resultados. A seleção e adaptação cuidadosa desses componentes garantem que a gamificação atenda às necessidades e expectativas dos participantes.

Ao implementar a gamificação, é necessário conhecer o perfil do público-alvo, suas preferências, limitações e motivações, para ajustar os elementos do jogo e as estratégias de forma personalizada. Esse cuidado aumenta a eficácia das intervenções, promovendo maior adesão e satisfação. A personalização é uma das grandes forças da gamificação, pois respeita as diferenças e potencializa o desenvolvimento individual e coletivo. A avaliação da gamificação deve ser contínua, envolvendo a análise de dados, o feedback dos participantes e a observação dos resultados práticos. Essa prática permite identificar pontos fortes e aspectos que precisam ser aprimorados,

garantindo que a metodologia evolua e se adapte às mudanças. A melhoria constante é essencial para manter a relevância e a eficiência da gamificação.

A gamificação não se restringe apenas ao ambiente educacional e corporativo, mas pode ser aplicada em diversas áreas, como saúde, meio ambiente, marketing e desenvolvimento social. Essa amplitude de aplicação demonstra o potencial dos elementos dos jogos para promover mudanças positivas em diferentes contextos, contribuindo para a construção de sociedades mais engajadas e conscientes. Para que a gamificação alcance seu potencial, é necessário contar com a criatividade e o comprometimento dos facilitadores, que devem desenhar experiências integradas, interessantes e alinhadas aos objetivos. A superficialidade ou a implementação mecânica dos elementos pode comprometer o impacto, enquanto uma abordagem cuidadosa e inovadora fortalece o engajamento e os resultados.

Ao fortalecer a cultura organizacional e educacional, a gamificação pode promover valores, comportamentos e uma identidade comum entre os membros de um grupo ou comunidade. Essa construção de pertencimento é importante para criar ambientes coesos, colaborativos e produtivos, nos quais todos se sintam parte de um projeto maior. A adoção da gamificação demanda investimento em capacitação e formação de educadores, gestores e facilitadores, que precisam compreender os princípios, técnicas e boas práticas para aplicar essa metodologia com eficácia. O preparo adequado assegura que a gamificação seja utilizada de forma estratégica, ética e alinhada às necessidades do contexto.

Esta ferramenta poderosa que é a gamificação, não é uma solução mágica para todos os problemas. Seu sucesso depende da compreensão profunda do contexto, do público e dos objetivos, bem como do planejamento cuidadoso e da execução responsável. Quando aplicada corretamente, a gamificação pode transformar processos, motivar pessoas e gerar resultados duradouros e significativos.

3.2 A Gamificação no Contexto Educacional: Ludicidade e o poder dos jogos no ambiente escolar

O uso da gamificação na educação tem se intensificado nas últimas décadas como resposta à necessidade de reinventar o processo de ensino e aprendizagem frente às transformações culturais, tecnológicas e pedagógicas. A ludicidade é fundamental no processo de desenvolvimento dos educandos, pois as brincadeiras e jogos possibilitam a exploração e construção do conhecimento

sobre o mundo ao seu redor. Durante essas atividades, os estudantes têm a oportunidade de experimentar diferentes papéis, resolver problemas e tomar decisões, desenvolvendo uma postura construtiva diante dos novos saberes. Por meio da assimilação, eles incorporam novas informações em suas estruturas cognitivas existentes e, simultaneamente, modificam tais estruturas para acomodar os novos conhecimentos adquiridos (Silva, 2006).

Bacelar (2009) afirma que as atividades lúdicas promovem a interação social entre as crianças e permitem a comunicação, a negociação, o compartilhamento e o trabalho em equipe, cujas interações sociais são essenciais para o desenvolvimento de habilidades tanto no âmbito social quanto emocional. Por exemplo, essas atividades contribuem para a capacidade de criar relações interpessoais, expressar sentimentos e solucionar conflitos de maneira adequada. O contexto social presente nas brincadeiras e jogos é fundamental para o processo de aprendizagem, já que as interações mediadas pelas atividades lúdicas estimulam o avanço cognitivo e socioemocional dos educandos.

As brincadeiras e jogos são essenciais para o aprendizado das regras e normas sociais, pois, ao vivenciá-los, as crianças aprendem a lidar com limites, respeitar o turno dos colegas, aguardar sua vez e resolver conflitos de forma pacífica. Essas habilidades são fundamentais para a convivência em sociedade e para a formação de indivíduos responsáveis e éticos. Ao aceitar e internalizar as regras estabelecidas nas atividades lúdicas, os educandos desenvolvem uma consciência moral e normativa, fortalecendo a compreensão sobre a importância do respeito mútuo e da colaboração (Coutinho, 2016).

Brenelli (1996, p.10) enfatiza que a brincadeira é uma ação:

“[...] que gera um espaço para pensar, onde faz avançar o raciocínio, desenvolvendo o pensamento, já que a atitude lúdica – a brincadeira - justamente por pressupor ação e articulação de pontos de vista, estimulando, representando e engendrando a operatividade. As interações que oportuniza, favorecem a superação do egocentrismo, desenvolvendo a solidariedade e a empatia”.

No processo educativo, a ação de brincar proporciona uma parceria significativa entre o educador e o educando, oferecendo uma experiência lúdica e prazerosa (Coutinho, 2016). Segundo Vygotsky (2007), o brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento dos estudantes, pois é por meio do jogo que eles aprimoram habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Assim, ao participarem de brincadeiras e jogos, os alunos entram em um estado de concentração e engajamento capaz de estimular a criatividade, a imaginação e a expressão de sua individualidade.

As brincadeiras e jogos são ferramentas poderosas no processo educativo, pois favorecem o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças na escola. Ao se envolverem em atividades lúdicas, os educandos constroem seu conhecimento de forma ativa e prazerosa, desenvolvendo competências essenciais para a vida em sociedade e encontrando um espaço seguro para a expressão criativa. Portanto, é fundamental que gestores educacionais, tanto da rede pública quanto privada, valorizem e incorporem brincadeiras, jogos e dinâmicas lúdicas como recursos pedagógicos nos ambientes escolares, com o propósito de oferecer um espaço educativo estimulante para o crescimento integral dos alunos (Bacelar, 2009).

As diretrizes educacionais expressas no ordenamento jurídico brasileiro têm como objetivo primordial promover o desenvolvimento global e harmônico dos estudantes na educação básica, considerando suas demandas físicas e psicológicas. Essas diretrizes são fundamentadas no entendimento de que a educação deve ser adequada ao meio físico, socioeconômico e sociocultural em que o educando está inserido. No que diz respeito às necessidades físicas, as diretrizes buscam garantir o bem-estar e a saúde das crianças por meio de práticas alimentares saudáveis nas instituições escolares, oferta de espaços físicos seguros e acessíveis, além da promoção regular de atividades físicas e recreativas. A atenção a essas necessidades tem o propósito de assegurar que os educandos possam usufruir de um ambiente propício ao aprendizado, livre de riscos à saúde e com condições adequadas para o desenvolvimento de suas capacidades corporais (Taporosky & Silveira, 2022).

Quanto às necessidades psicológicas, as diretrizes educacionais visam fomentar o desenvolvimento emocional, social e cognitivo dos estudantes, com a criação e manutenção de um ambiente educacional acolhedor e seguro, capaz de impulsionar a interação e a participação ativa das crianças no espaço escolar. Tais diretrizes incluem a incorporação de estratégias pedagógicas voltadas para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, pois o objetivo principal é formar indivíduos plenamente preparados para enfrentar os desafios da vida e para se relacionar de forma saudável com os demais membros da sociedade (Pimenta, Sousa & Flores, 2021).

Além do papel do educador, os espaços escolares desempenham um papel crucial para cumprir os instrumentos legais brasileiros associados à educação básica, como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei nº 8.069 (Brasil, 1990) e a Lei nº 9.394 (Brasil, 1996). Esses instrumentos legais destacam a importância de garantir ambientes adequados e acolhedores para o desenvolvimento dos estudantes (Coutinho, 2016).

A integração de jogos e brincadeiras ao cotidiano escolar, especialmente aqueles que envolvem desafios, regras e colaboração, contribui para o fortalecimento das competências cognitivas e socioemocionais dos educandos. A ludicidade, por meio do brincar estruturado e dos jogos pedagógicos, cria um cenário que potencializa a aprendizagem, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades como o raciocínio lógico, a linguagem, a cooperação e a resolução de problemas. A utilização de jogos não eletrônicos, tais como jogos de tabuleiro, brincadeiras de grupo e dinâmicas lúdicas, configura-se como uma estratégia eficaz para engajar os estudantes e tornar o processo de alfabetização mais significativo e prazeroso.

“A brincadeira cria para as crianças uma zona de desenvolvimento proximal, que é a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz” (Vygotsky, 1984, p. 69).

Um ambiente bem planejado e adequado às necessidades dos educandos proporciona condições favoráveis para a realização de atividades lúdicas, promovendo um aprendizado mais eficiente. Um espaço organizado e estruturado de maneira apropriada estimula a autonomia, a interação social e o desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas das crianças na escola. Um ambiente escolar eficiente deve contemplar diferentes áreas e ambientes, como salas de aula multifuncionais, espaços para leitura, áreas destinadas a atividades artísticas, além de espaços para recreação e convivência. Essa diversidade de ambientes oferece aos alunos a oportunidade de explorar diferentes contextos, estimulando sua curiosidade, criatividade e interesse pelo conhecimento. Além disso, um espaço bem projetado também favorece a organização das atividades, otimizando o tempo e facilitando a condução das práticas pedagógicas (Coutinho, 2016).

As brincadeiras são atividades conscientes que vão além do simples ato de recreação, pois, segundo Piaget (2010, p.46), tratam-se de uma forma de reelaboração e reconstrução constante das hipóteses que as crianças têm sobre a realidade com a qual convivem. Segundo o autor:

“[...] uma sanção repetida pode consolidar a associação, até o momento em que a assimilação se tornará possível com o progresso da inteligência: é o que acontece quando se brinca constantemente com a criança, quando se a incentiva e encoraja etc. e os gestos executados impregnam-se, dessarte, de uma afetividade complexa que sanciona os

resultados bem-sucedidos. Pelo contrário, quando nos atemos a uma simples imitação recíproca, a associação permanece frágil e desaparece após a experiência”.

As brincadeiras apresentam uma dimensão cultural e histórica, pois são universais e estão presentes em todas as sociedades ao longo do tempo. Cada cultura e grupo social possui suas próprias formas de jogar e brincar, as quais refletem suas visões, valores, costumes e tradições. Por meio dessas práticas lúdicas, os educandos aprendem sobre sua cultura e desenvolvem um senso de identidade e pertencimento ao grupo social ao qual fazem parte. Por exemplo, determinadas brincadeiras tradicionais — como pular corda, esconde-esconde ou amarelinha — são compartilhadas por crianças de diferentes regiões do mundo, enquanto outras práticas lúdicas são específicas de determinadas localidades ou países (Nascimento; Araujo; Miguéis, 2009).

Essa diversidade de brincadeiras, segundo Nascimento, Araujo e Miguéis (2009), enriquece o repertório cultural dos estudantes e contribui para a preservação e transmissão das tradições culturais. No entanto, as autoras advertem:

“É certo que o jogo faz nascer determinadas formas culturais de conduta, mas isto não quer dizer que o desenvolvimento destas esteja completo. Isso quer dizer que a atividade do jogo, isoladamente, não tem a possibilidade de transformar os estímulos meios auxiliares (função da “representação” de um papel) em estímulos meios internos, isto é, em instrumentos psíquicos internalizados. Isso significa que as formas culturais de conduta, que começam a ser controladas pela criança no jogo, devem ser trabalhadas em outras atividades infantis (que não apenas o jogo), para se desenvolverem plenamente e se constituírem em funções psíquicas com as quais a criança possa operar deliberada e conscientemente” (Nascimento, Araujo & Miguéis, 2009, p. 300).

Por meio da ação de brincar, os educandos aprimoram determinadas habilidades adaptativas e, sobretudo, de sociabilização, com o apoio da comunicação e do uso de normas e funções sociais, além de vivenciarem momentos de alegria proporcionados pelo entretenimento envolvido nas atividades lúdicas. Dessa maneira, cabe aos gestores educacionais o resgate e a valorização dessas práticas, a fim de disponibilizar a diversidade cultural presente nas mais variadas brincadeiras e jogos, responsáveis por estimular a representação simbólica e lúdica dos estudantes no contexto da educação básica. Ao agir dessa forma, o espaço escolar estará efetivando os princípios descritos por Vygotsky (1984), nos quais a ação do brincar propicia o desenvolvimento intelectual, estimula o processo criativo em contextos lúdicos e reestrutura as vivências dos educandos.

Segundo Carvalho (2016), a atividade lúdica está associada a finalidades educativas e pode ser promovida em um ambiente de comunicação social e construção coletiva do conhecimento pelos alunos. Assim, a prática do brincar desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos estudantes, uma vez que é por meio dessa ação que eles desenvolvem habilidades essenciais, tais como concentração, imitação, memória e criatividade. A incorporação de jogos e brincadeiras no cotidiano escolar contribui para tornar o processo de alfabetização mais significativo, promovendo a participação ativa e o engajamento dos educandos em seu próprio aprendizado.

“A criança, através da brincadeira, interage com o mundo e descobre novas maneiras de perceber o que está em sua volta. Cabe ao educador compreender o seu papel como mediador e motivador do ato de brincar e sua relação com processo educacional proposto pela escola [...]. As crianças [...], muitas vezes, não estão sendo vistas a partir de necessidades inerentes a sua fase e maneira de ver o mundo ao seu redor. A brincadeira enquanto prática pedagógica, assume papel fundamental para o desenvolvimento da criança nos aspectos motor, cognitivo, social e emocional. Compreende-se que conhecimentos de várias áreas podem ser abordados e construídos a partir da prática das brincadeiras [...]. É importante que os conteúdos correspondam aos conhecimentos gerais das crianças, a seus interesses e necessidades, além de desafiar sua inteligência” (Carvalho, 2016, p. 02-03).

Com a atividade lúdica, os estudantes da educação básica adquirem habilidades sociais, aprendem a interagir – seja em situações de ganhos ou em circunstâncias de perda –, buscam compreender normas e alcançam um envolvimento adequado no ambiente escolar. É por esse motivo que a ação de brincar é de extrema importância para todas as crianças na escola, independentemente de sua localização geográfica, além de ser um direito protegido pela legislação. Durante as brincadeiras e jogos lúdicos, as crianças estimulam sua criatividade e, por meio da ludicidade, são capazes de abordar temas com maior grau de seriedade e/ou de maior necessidade, relacionados ao seu processo de crescimento, desenvolvimento e ao aprendizado em seu percurso de alfabetização (Bacelar, 2009).

O resgate das brincadeiras no contexto escolar é fundamental, especialmente considerando que as crianças têm sido cada vez mais envolvidas por jogos eletrônicos e televisão, o que contribui para o afastamento do contato com a cultura do brincar tradicional e dos jogos analógicos. Esse distanciamento pode impactar negativamente o desenvolvimento social e emocional dos alunos, pois o brincar é uma forma natural de expressão e aprendizagem na infância. Portanto, é imprescindível que as escolas promovam espaços e momentos que valorizem

essas atividades lúdicas, resgatando a importância do brincar no cotidiano escolar (Vygotsky, 1984).

De acordo com Vygotsky (1984), a ludicidade no ambiente escolar é essencial para o desenvolvimento cognitivo e social dos educandos, fortalecendo habilidades como o pensamento crítico, criatividade e cooperação. Além disso, a incorporação de jogos lúdicos e estratégias de gamificação analógica pode favorecer o engajamento e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, tornando o processo de alfabetização mais significativo e prazeroso. Dessa forma, o brincar deixa de ser apenas uma atividade recreativa para se tornar uma poderosa ferramenta pedagógica, capaz de formar indivíduos mais conscientes e críticos em seu processo de aprendizagem.

3.3 Gamificação Aplicada ao Processo de Alfabetização: O Que Dizem as Pesquisas

A gamificação pode aumentar significativamente a motivação dos professores, melhorar a retenção de informações e facilitar a aplicação prática dos conceitos aprendidos durante a formação docente. A inserção de elementos lúdicos e estratégias provenientes dos jogos em contextos educacionais demonstra potencial para intensificar o envolvimento dos professores em processos formativos. Tais práticas contribuem para a construção ativa do conhecimento, pois favorecem a experimentação e a resolução de problemas em ambientes controlados e motivadores, e também possibilitam o desenvolvimento de competências pedagógicas essenciais para a atuação crítica e reflexiva em sala de aula. A adoção da gamificação no âmbito da formação docente exige planejamento e adequação às especificidades dos conteúdos e dos contextos educacionais. Compreender como a gamificação pode ser incorporada de maneira eficaz na formação docente é crucial para desenvolver práticas pedagógicas mais inovadoras e eficazes (Hamari et al., 2014).

A gamificação consiste na aplicação de elementos característicos dos jogos – dinâmicas, componentes, estéticas e mecânicas –, cuja finalidade principal é estimular a participação ativa dos indivíduos em diferentes atividades, por meio da criação de experiências mais envolventes e motivadoras. Ao recorrer a tais elementos, busca-se promover o engajamento contínuo, facilitar a aprendizagem e incentivar comportamentos direcionados à superação de desafios e ao alcance de metas previamente estabelecidas (Werbach; Hunter, 2012). A gamificação contribui para o desenvolvimento de competências específicas, como a resolução de problemas, o pensamento estratégico e a colaboração. Sua aplicação tem se expandido, principalmente, na área da educação,

mas também tem crescido nas áreas da saúde, gestão de pessoas e marketing, o que demonstra ampla versatilidade e potencial de impacto (Costa; Verdeaux, 2016).

No contexto do ensino fundamental, a gamificação manifesta-se pelo uso de elementos de jogos no planejamento do ensino, com o objetivo de oferecer entretenimento e, paralelamente, motivar, engajar e melhorar o rendimento dos alunos durante a construção de saberes (Flores; Klock; Gasparini, 2016). Essa abordagem propicia uma aprendizagem significativa e interativa, que se harmoniza com os objetivos educacionais, ao mesmo tempo que fomenta a autonomia, o pensamento crítico e a compreensão de novos contextos ou papéis. A gamificação introduz desafios a serem superados, estabelecendo uma relação entre os indivíduos e distintas circunstâncias, o que facilita a consecução dos resultados pedagógicos pretendidos (Alves; Ausani, 2020).

Como uma das metodologias ativas, a gamificação facilita a resolução de problemas, contribui para a identificação de novas variáveis de aprendizagem e permite a análise da criatividade necessária para enfrentar situações complexas com os meios disponíveis. Ademais, ela configura um instrumento valioso que associa diversão, motivação e reflexão, expandindo a produtividade do conhecimento no ambiente escolar (Cieslak; Mourão; Paixão, 2020). A utilização da gamificação como estratégia pedagógica vai além do simples uso de jogos, caracterizando-se como uma metodologia eficaz que gera engajamento escolar e protagonismo discente, com a apresentação de efeitos positivos.

Desse modo, a gamificação enquanto estratégia de ensino, compreende a aplicação de elementos típicos de jogos, como rankings, missões, sistemas de progressão e esquemas de recompensa. Sua implementação não exige, necessariamente, o recurso a tecnologias digitais. A principal diferença entre jogos e gamificação no campo educacional reside no fato de que o jogo representa um sistema completo e fechado, enquanto a gamificação consiste em um procedimento que incorpora componentes e estruturas de jogos (Einhardt; Severo, 2020).

A metodologia educacional baseada em elementos lúdicos integra fundamentos e componentes que fomentam estados emocionais positivos, como o despertar do interesse investigativo e a inserção em um processo dinâmico de interação. Essa perspectiva demonstra capacidade para elevar os níveis de motivação e, paralelamente, enriquecer as dimensões cognitivas inerentes à aquisição do conhecimento. A gamificação sustenta-se em ambientes que reproduzem e exploram variados fenômenos com propósitos extrínsecos, mediante a utilização de mecanismos típicos dos jogos (Fardo, 2013).

No contexto educativo, os educadores podem empregar a gamificação por intermédio de estratégias pedagógicas. Uma dessas abordagens consiste na implementação de enredos que convertem tarefas cotidianas, instituem novas metodologias de ensino e fomentam atitudes inovadoras entre os discentes. Os aspectos distintivos da gamificação compreendem operações definidas, feedback instantâneo, estímulo interno, entretenimento, aquisições cognitivas, elaboração conceitual, objetivos, benefícios, histórias criativas, rivalidade e trabalho colaborativo (Busarello, 2016).

Os efeitos da gamificação na preparação docente manifestam-se através de diversas formas, particularmente mediante o fortalecimento do envolvimento por meio da incorporação de componentes característicos de jogos. Esses recursos convertem as atividades de formação em experiências mais atraentes e propiciam a participação ativa dos profissionais da educação. Para ilustrar, a adoção de sistemas de pontuação e benefícios pode incrementar o interesse dos professores na finalização de cursos de capacitação. Atividades lúdicas e simulações proporcionam um espaço protegido para o exercício e o aprimoramento de competências didáticas. Estudos acadêmicos revelam que a gamificação pode contribuir para que os educadores aperfeiçoem habilidades específicas, como a condução da dinâmica escolar e a concepção de abordagens pedagógicas (Lee; Hammer, 2011).

A gamificação funciona como um instrumento que viabiliza múltiplas dinâmicas relacionadas ao design de jogos, com a finalidade de estimular, incentivar e entusiasmar os participantes do processo educativo. Desse modo, ela favorece o desenvolvimento substantivo de saberes e aptidões cognitivas. Configura-se como uma abordagem inovadora e eficaz para a capacitação de professores, promovendo o comprometimento, a cooperação e o cultivo de habilidades práticas. Apesar dos possíveis obstáculos, a aplicação criteriosa dessa metodologia detém o potencial para transformar a formação e o apoio ao crescimento profissional dos educadores. A integração da gamificação na preparação docente constitui uma oportunidade relevante para criar vivências de aprendizagem mais dinâmicas e impactantes, elevando de maneira considerável a qualidade do processo formativo (Manzano-León et al., 2021).

3.4 A Inclusão da Gamificação na Formação Docente: Cenário Atual e Lacunas

Para Tardif (2014), os saberes docentes abrangem os conhecimentos, as competências, as aptidões e as atitudes que dirigem o trabalho do educador. Nada obstante, só seria prudente

considerar os saberes em situações nas quais o docente possa expressar diferentes naturezas para suas concepções e ações. Cabe salientar que, ao longo do processo de formação docente, a etapa inicial configura-se como um momento de desenvolvimento profissional que apresenta restrições, cujos efeitos impõem a necessidade de criação de oportunidades para a formação continuada, a qual tem o potencial de minimizar questões advindas da etapa inicial (Chevallard, 1991). Nesse sentido, Maldaner (2006, p. 45) afirma que: “(...) é diferente saber os conteúdos em um contexto [...] de sabê-los, em contexto de mediação pedagógica [...]. (...) Ausente a perspectiva pedagógica, o professor não saberá mediar adequadamente a significação dos conceitos, com prejuízos sérios para a aprendizagem de seus alunos”.

No cotidiano da educação básica, especialmente no processo de alfabetização, torna-se evidente que muitos desafios ainda persistem. Axt (1991) salienta que a insuficiência de materiais e a pouca preparação dos professores são problemas recorrentes. Silva e Zanon (2000) corroboram tais razões, afirmando que os docentes compreendem a importância de metodologias ativas para a melhoria do ensino, apesar das dificuldades rotineiras de implementação e manutenção.

Além disso, os profissionais podem não priorizar aspectos centrais do processo de ensino-aprendizagem, fato frequentemente associado à carência formativa e à falta de clareza sobre a própria intencionalidade pedagógica. Segundo Giani (2010), a origem de muitos desses entraves pode residir justamente na formação docente. Um ambiente escolar com materiais diversificados, mas sem uma mediação qualificada, não será suficiente para envolver os educandos de forma significativa.

Diante disso, é necessário revisitar a estrutura curricular dos cursos de formação inicial e continuada dos professores, visto que muitos ainda se baseiam na dicotomia entre teoria e prática. Torna-se incoerente exigir que a prática pedagógica do docente seja inovadora se sua experiência como aluno esteve ancorada em métodos tradicionais e descontextualizados.

Nesse ínterim, García Barros, Martínez Losada e Mondelo Alonso (1998) realizaram um estudo com professores em formação e em exercício e observaram a necessidade de incluir na formação docente reflexões sobre as limitações de práticas rotineiras e pouco investigativas. Para os autores, as transformações na formação dos educadores deveriam alcançar também as metodologias empregadas no processo formativo. Mesmo diante da escassez de recursos, uma formação crítica e reflexiva pode fomentar a valorização de práticas significativas e incentivar os professores a buscar estratégias mais eficazes para suas turmas (Giani, 2010).

A formação docente, portanto, é um processo contínuo e inacabado, que se estende ao longo da trajetória profissional. Para Mizukami et al. (2003), essa formação consiste em situações formais com foco na reciclagem ou capacitação, fundamentadas em uma perspectiva que valoriza o domínio de saberes teóricos a serem aplicados posteriormente. Em contrapartida, Pimenta (2008) defende que a experiência docente se constitui socialmente, a partir de vivências reais e da prática em diferentes contextos educativos, em uma dinâmica constante de reflexão. Os saberes pedagógicos emergem das relações entre professor e aluno, da motivação, do comprometimento e da construção conjunta do conhecimento. O professor que reflete sobre sua prática é capaz de confrontá-la, ressignificá-la e construir novos caminhos pedagógicos.

No que se refere à alfabetização, entende-se que esse processo vai além da decodificação mecânica da linguagem: ele representa a construção de significados e o reconhecimento do próprio lugar no mundo. Lorenzetti e Delizoicov (2001) apontam que a linguagem se transforma em instrumento de ampliação do universo cultural do sujeito. Nesse processo, o papel do professor é fundamental como orientador, motivador e mediador da aprendizagem, favorecendo tanto a apropriação do sistema de escrita quanto o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia. É essencial que as práticas de ensino façam sentido para as crianças, que estejam ancoradas em suas vivências e promovam a construção ativa do conhecimento.

Tanto a formação inicial quanto a continuada devem ser intencionadas para que o educador desenvolva, além dos conteúdos didáticos, metodologias, valores e atitudes voltadas para uma educação significativa. Carvalho e Gil-Pérez (2011) defendem que o docente deve assumir uma postura investigativa e reflexiva, pois tais características sustentam práticas capazes de lidar com a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem, superando modelos simplistas e repetitivos.

Além do domínio de conteúdos, o educador precisa compreender o conhecimento como uma construção contínua — tanto para seus alunos quanto para si mesmo. Nessa lógica, o professor atua como mediador e facilitador do aprendizado, garantindo espaços para que os estudantes expressem suas ideias, compartilhem hipóteses, participem de situações-problema e elaborem respostas de forma autônoma. O uso de estratégias variadas e sensíveis à realidade dos alunos contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e comunicativas.

Nesse cenário, a ludicidade assume papel central. Ao incorporar jogos lúdicos, dinâmicas cooperativas e elementos de gamificação não digital, o professor potencializa a aprendizagem de maneira envolvente e significativa. Essas estratégias não se resumem ao entretenimento: ao contrário, estão diretamente ligadas ao desenvolvimento de competências fundamentais, como

raciocínio lógico, criatividade, memória, atenção e trabalho em grupo. O jogo, quando mediado intencionalmente, torna-se um instrumento poderoso de alfabetização e de formação integral. Dessa forma, os saberes pedagógicos devem ser entendidos como um alicerce essencial para a superação de práticas fragmentadas, pois promovem o engajamento dos educandos no ambiente escolar e favorecem o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, contextualizada e ativa.

“Começam-se a questionar as visões simplistas sobre a formação dos professores de Ciências e a compreender a necessidade de uma preparação rigorosa para garantir uma docência de qualidade. Isso não é possível, obviamente, no tempo necessariamente limitado da formação inicial: as exigências de formação são tão grandes que procurar cumpri-las no período inicial conduziria ou a uma duração absurda ou a um tratamento superficial. Por outro lado, muitos dos problemas do processo ensino-aprendizagem não adquirem sentido até que o professor os tenha enfrentado em sua própria prática. Por tudo isso, a formação dos professores tende cada vez mais a apoiar-se em uma formação inicial relativamente breve (a duração habitual de uma licenciatura) e em uma estrutura de formação permanente dos professores em serviço” (Gil-Pérez, 1996, p. 73).

Os espaços educativos devem proporcionar uma diversidade de materiais e recursos capazes de incentivar a gamificação e impulsionar a investigação. Jogos pedagógicos, livros, materiais artísticos e científicos devem estar disponíveis de forma acessível e atrativa, permitindo que os alunos tenham contato com diferentes linguagens e expressões. Contudo, há desafios a serem vencidos, como, por exemplo, a resistência encontrada por alguns educadores em relação ao uso da gamificação nos ambientes escolares, a qual pode ser atribuída a concepções tradicionais de ensino que valorizam uma abordagem mais formal e séria do processo educativo.

Essa perspectiva de resistência sobre a inserção de atividades gamificadas na educação básica geralmente considera a gamificação como algo superficial, ou seja, sem associação direta com a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais dos educandos no ambiente escolar. Além disso, há preocupações de que o tempo destinado às dinâmicas gamificadas possa comprometer o cumprimento do currículo e a transmissão dos conteúdos previstos. É importante reconhecer que a gamificação desempenha um papel fundamental na formação dos estudantes, uma vez que a integração de elementos lúdicos e estratégicos às práticas pedagógicas possibilita que a aprendizagem ocorra de maneira mais significativa, promovendo o envolvimento e a motivação intrínseca dos alunos.

A gamificação estimula a curiosidade, a autonomia e a resolução de problemas, desafiando

as crianças a buscar soluções e explorar possibilidades em um contexto lúdico-estratégico. Ao garantir a presença de jogos e atividades gamificadas nos espaços educativos, a escola oferece oportunidades valiosas para que os educandos possam aprender de forma prazerosa e significativa. Essa abordagem reconhece a importância da gamificação como uma atividade fundamental para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças na escola, proporcionando um ambiente rico em estímulos e experiências que contribuem para a formação integral dos estudantes.

É necessário que o espaço educacional considere as atividades gamificadas como uma abordagem estratégica para propiciar o desenvolvimento do conhecimento ao longo da aprendizagem, evitando limitar-se unicamente ao enfoque pedagógico centrado no conteúdo, o qual pode estar inerentemente associado ao ensino formal. No entanto, é fundamental apoiar as crianças na construção de sua percepção global, incorporando as dimensões afetivas, assim como promovendo a convivência respeitosa, incentivando a criatividade e, simultaneamente, o respeito aos direitos dos educandos.

As atividades gamificadas possuem um caráter abrangente, presentes ao longo da história humana, inseridas nas raízes culturais de nações e comunidades. A prática da gamificação revela aspectos universais e duradouros da infância, assim como ressalta as singularidades culturais individuais e de grupos sociais. A ludicidade e a gamificação constituem o alicerce das ações cognitivas, não se limitando somente a um meio de relaxamento ou distração, pois as brincadeiras e os jogos representam oportunidades estratégicas capazes de contribuir e fortalecer o processo de desenvolvimento cognitivo das crianças em fase de alfabetização (Piaget, 2010).

No âmbito da educação básica, é crucial que as propostas pedagógicas considerem o aluno como um indivíduo histórico com direitos, reconhecendo sua participação ativa na construção de sua identidade pessoal e coletiva. O estudante é um ser social que se desenvolve por meio das interações, relações e práticas diárias, e ao realizar atividades gamificadas, não apenas se diverte, mas também adquire conhecimento, estimula a imaginação, cria estratégias, manifesta desejos, observa, experimenta, narra, indaga e constrói significados sobre a natureza e a sociedade. Portanto, a gamificação adquire uma dimensão culturalmente moldada, na qual as crianças contribuem para a produção cultural por meio de suas atividades lúdicas.

No contexto educacional, é essencial que o planejamento curricular da educação básica inclua a valorização e a promoção das atividades gamificadas como parte integrante do processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. O ambiente escolar deve oferecer espaços e recursos adequados para que os alunos possam expressar sua criatividade, explorar diferentes

funções e contextos, e construir saberes por meio das práticas gamificadas.

No ensino fundamental, as orientações curriculares enfatizam a interação dos alunos com os demais envolvidos no espaço escolar e destacam a importância das atividades gamificadas para o cotidiano escolar. Nesse sentido, Carvalho (2003, p. 28) destaca que:

“[...] o ensino absorvido de maneira lúdica, passa a adquirir um aspecto significativo e afetivo no curso do desenvolvimento da inteligência da criança, já que ela se modifica de ato puramente transmissor a ato transformador em ludicidade, denotando-se portanto em jogo”.

A atividade recreativa desempenha um papel fundamental na expressão dos educandos, permitindo que eles explorem e compreendam o mundo ao seu redor. Quando devidamente aplicada, a abordagem educativa baseada na ludicidade e na gamificação contribui de forma relevante para o processo de ensino-aprendizagem, e, por este motivo, é necessário refletir sobre a importância da gamificação no contexto pedagógico, especialmente no ambiente escolar. Ao reconhecer a importância vital do elemento lúdico nesse processo educacional, é essencial direcionar a prática pedagógica de forma a incorporar atividades gamificadas, com o propósito de proporcionar aos estudantes um ambiente educativo mais prazeroso e motivador, de maneira que o espaço escolar ofereça uma aprendizagem com significado.

A habilidade básica de envolver-se em atividades gamificadas proporciona aos educandos uma oportunidade de solucionar questões que possam surgir no ambiente escolar. A prática da gamificação supera a mera satisfação de desejos, pois essas atividades demandam tempo e espaço apropriados, em que Vygotsky (1984) atribui uma função significativa ao ato lúdico na formação do pensamento infantil. Segundo o autor, por meio do jogo e das atividades lúdicas, a criança revela sua capacidade cognitiva, perceptiva, auditiva, tátil e motora, assim como sua forma de aprendizado, relacionando-se cognitivamente com acontecimentos, indivíduos, objetos e elementos simbólicos.

Vygotsky (1984) ressalta que, com o apoio das atividades gamificadas, o educando repete a expressão externa, a assimila e, naturalmente, desenvolve um pensamento próprio. Assim, segundo o autor, a comunicação desempenha uma função essencial para o avanço cognitivo do indivíduo, pois estrutura suas vivências e fortalece a organização dos processos em curso. Por meio das dinâmicas gamificadas, o estudante revisita diversas circunstâncias experimentadas no cotidiano, refletidas pelo processo de imaginação e simulação. Tal interpretação da rotina ocorre em virtude da integração de vivências anteriores com novas perspectivas interpretativas e repetições do ambiente autêntico, conforme sentimentos, anseios, interesses e demandas dos educandos, cujas

características são essenciais para a capacidade criativa do indivíduo.

De acordo com as teorias de Vygotsky (1984) e Piaget (2010), o processo de desenvolvimento não segue uma linha reta, mas sim uma trajetória evolutiva, e neste percurso é produzida a imaginação. A partir do momento em que o aluno se envolve em atividades gamificadas e adquire habilidades específicas, é improvável que perca tais capacidades; portanto, nota-se que é por meio da construção de concepções que ocorre um autêntico processo de aprendizagem, em que a gamificação refere-se a um dos principais contextos para esse processo.

Segundo Aquino, Aquino & Caetano (2022), no contexto social contemporâneo, as crianças têm menos tempo disponível para a prática de atividades recreativas e gamificadas e, conseqüentemente, menos possibilidades para explorar, desenvolver e recriar vivências e conhecimentos sobre si mesmas, bem como sobre o contexto global que as envolve. Um dos maiores riscos associados a essa redução de tempo para atividades fundamentais é o avanço tecnológico, responsável, em muitos casos, por diminuir as oportunidades supracitadas no cotidiano dos estudantes.

“Atualmente, o impacto que as mídias utilizadas pelas crianças exercem em sua formação social e cultural tem se tornado foco de muitos estudos, bem como o tempo permitido pelos pais para o acesso a essas mídias - que podem suprimir atividades básicas e primordiais ao desenvolvimento infantil. [...] No que se refere ao tempo de uso de tecnologias digitais por crianças pequenas, a SBP [...] reitera as orientações [...] de que crianças menores de 2 anos devem ser preservadas de qualquer contato com telas. No que se refere às crianças entre 2-5 anos, o contato não deve exceder uma hora ao dia, com integral supervisão de um adulto, ao passo que para crianças na faixa etária de 6-10 anos, o acesso pode ser ampliado para o tempo máximo de duas horas ao dia, com acompanhamento e direcionamento de um adulto. Esses cuidados, segundo a SBP e a Organização das Nações Unidas (ONU), preservam as crianças de riscos que envolvem comprometimento nos aspectos cognitivo, físico, motor, comportamental e psicológico” (Aquino, Aquino & Caetano, 2022, p. 657-658).

A exposição prolongada a dispositivos eletrônicos pode impactar negativamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos educandos, pois o uso excessivo de telas está associado a problemas de saúde, como obesidade, distúrbios do sono e problemas de visão, entre outras condições. O tempo despendido em frente às telas pode limitar as oportunidades para a interação social, assim como reduzir a prática de atividades físicas e a exploração sensorial,

elementos fundamentais para o desenvolvimento saudável das crianças na escola.

O período de desenvolvimento escolar é crucial para a formação de habilidades essenciais no indivíduo, como linguagem, coordenação motora e habilidades sociais. A interação direta com o ambiente físico, o contato com objetos tangíveis, as dinâmicas gamificadas que envolvem movimentos corporais, as brincadeiras imaginativas e a interação face a face com adultos e colegas são elementos-chave para o desenvolvimento equilibrado nesta fase. O uso excessivo de telas pode interferir nesses processos, limitando a capacidade dos estudantes de explorar o mundo real, desenvolver a criatividade e estabelecer conexões significativas com outras pessoas. Por isso, é fundamental que o ambiente escolar privilegie práticas que promovam a gamificação presencial, com jogos e atividades lúdicas que envolvam interação social e estimulem o corpo e os sentidos, garantindo um desenvolvimento mais completo e saudável dos educandos.

“Os pais devem estimular seus filhos a brincar, inclusive ao ar livre, oferecendo alternativas divertidas que promovam o seu aprendizado. Correr, pular, dançar e realizar brincadeiras que envolvam o próprio corpo, como pintar, desenhar e montar quebra-cabeças, possibilidades concretas e fáceis para a estimulação infantil. Quanto às práticas docentes, o ideal é fazer com que as crianças tenham contato umas com as outras, trabalhando atividades de socialização, contação de histórias com recursos lúdicos, rodas de músicas e brinquedos pedagógicos que permitam desenvolver a atenção e a inteligência no seu ritmo (Souza; Mascarenhas; Cardoso; Jesus, 2023).”

As escolas possuem a responsabilidade de buscar alternativas capazes de promover um equilíbrio saudável entre o uso de tecnologia e o desenvolvimento integral dos educandos. A integração de atividades gamificadas, interativas e baseadas no contato físico, como jogos cooperativos, dinâmicas ao ar livre, música, arte e manipulação de materiais concretos, pode proporcionar um ambiente de aprendizagem enriquecedor e motivador.

Os educadores devem orientar pais e responsáveis sobre os riscos do uso excessivo de telas e incentivarem práticas saudáveis de tecnologia em casa, estabelecendo limites claros e promovendo a participação das crianças em atividades offline, que estimulem a socialização, a criatividade e o desenvolvimento cognitivo por meio de experiências concretas e relacionais.

3.5 Práticas Inovadoras na Formação de Professores: Reflexões para o Futuro

Pesquisas sobre a implementação de tecnologia no campo da Educação indicam que jogos e métodos de gamificação possuem a capacidade de estimular o engajamento escolar em tarefas acadêmicas (Chen et al., 2020) e promover a aquisição de saberes e competências (Khowaja & Salim, 2019, Suzuki & Souza, 2022). A expansão contínua na utilização de dispositivos e ferramentas digitais (Cetic, 2020), associada ao potencial desses recursos para induzir mudanças comportamentais, particularmente as vinculadas ao repertório acadêmico, tem levado investigadores e educadores a examinarem os benefícios da tecnologia na Educação (Coutinho & Lencastre, 2019). Contudo, essa aplicação exige que o docente possua uma formação adequada que o prepare para essa atuação, o que salienta a importância da criação de programas de formação docente e de investigações sistematizadas sobre a temática.

De acordo com Skinner (1968/1972, p. 04), “ensinar é simplesmente arranjar contingências de reforço”. Sob essa perspectiva, jogos educativos e estratégias de gamificação atuam como mecanismos para organizar contingências que facilitam a aprendizagem (Panosso et al., 2015). Os jogos educativos constituem ferramentas que permitem o planejamento de contingências de ensino mediante atividades lúdicas, as quais mantêm o engajamento do aluno ao longo do processo de aprendizagem (Suzuki & Souza, 2022). A Aprendizagem Baseada em Jogos (Game-Based Learning – GBL) diz respeito ao uso ou adaptação de jogos, sejam eles físicos ou digitais, com finalidades pedagógicas (Plass et al., 2020). Por outro lado, a Gamificação representa a integração de elementos de design característicos de jogos em ambientes que não são inerentemente lúdicos (Deterding et al., 2011), por meio da utilização de recursos próprios do desenvolvimento de jogos para estruturar outras atividades (Souza et al., 2020).

A capacidade de personalizar jogos e métodos gamificados de acordo com características específicas aproxima essas tecnologias dos procedimentos pedagógicos fundamentados na análise do comportamento, o que realça seu potencial como instrumentos para o ensino (Gris et al., 2018). Por exemplo, jogos educativos e práticas gamificadas podem ser concebidos para que os objetivos sejam específicos e mensuráveis, com oferta constante de feedback contingente ao desempenho do estudante, além de aumento progressivo na complexidade das tarefas, o que respeita o ritmo individual do aluno. Conforme Skinner (1984, p. 951), “Quando os alunos se movem através de programas no seu próprio ritmo, o chamado problema de motivação é resolvido automaticamente”. Adicionalmente, torna-se factível exigir uma alta frequência de respostas para a consecução dos

objetivos, o que considera o papel ativo que o estudante deve ocupar no processo de ensino e aprendizagem (Gris et al., 2018, Skinner, 1968/1972).

A despeito do expressivo potencial que tais instrumentos apresentam para o contexto educacional, sua implantação e eficácia encontram-se vinculadas à adesão e à capacitação do corpo docente, o que exige um preparo profissional específico. Investigadores como An e Cao (2017) e Kenny e McDaniel (2011) ressaltam que, quando os educadores estabelecem familiaridade com os jogos e obtêm instrução direcionada para seu emprego pedagógico, constroem uma visão mais positiva e ampliam sua aptidão para incorporá-los em suas rotinas de ensino.

Ainda que se observe uma expansão no consumo tecnológico por crianças e adolescentes, o reconhecimento das vantagens de estratégias fundamentadas em jogos para a aprendizagem e a comprovação de que a qualificação dos professores é decisiva para a adoção dessas metodologias, um levantamento inicial em repositórios de dados acadêmicos demonstrou uma carência de estudos que examinem a criação e a execução de iniciativas formativas para docentes sobre a utilização desses recursos. A investigação de maior relevo localizada consistiu em uma análise de literatura realizada por Meredith (2016), que examinou produções científicas acerca da implementação da Aprendizagem Baseada em Jogos em ambientes de preparação de professores da educação básica.

Uma fase primordial para a estruturação de programas formativos reside na especificação dos comportamentos-alvo que se almeja cultivar. Essa delimitação viabiliza o planejamento metódico das situações de ensino, promovendo uma instrução mais assertiva e permitindo a mensuração do impacto da formação, isto é, a confirmação de que os objetivos educacionais propostos foram concretamente atingidos. Embora a instrução de profissionais em fase de qualificação seja relevante, capacitar educadores já diplomados e em exercício nas redes de ensino pode fomentar a garantia de que os conhecimentos abordados durante o curso sejam transferidos para o ambiente escolar, possibilitando, assim, a verificação da efetividade da intervenção realizada (Kienen et al., 2013).

Capítulo III

4 Metodologia

Esta pesquisa utiliza uma abordagem metodológica abrangente e detalhada, baseada em uma revisão bibliográfica narrativa que contempla aspectos qualitativos, exploratórios, correlacionais, descritivos, hipotético-dedutivos e de campo.

A metodologia deste estudo está estruturada em quatro eixos complementares que, de forma integrada, possibilitaram uma compreensão aprofundada sobre como a gamificação pode contribuir para a formação docente e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas a crianças entre 8 e 9 anos de idade em processo de alfabetização. O público-alvo primário desta pesquisa é composto por uma turma de alunos do 3º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Arquiteto Oscar Niemeyer, da rede pública do município de Praia Grande, SP, caracterizada como uma sala de projeto.

Esta turma é formada por crianças na faixa-etária mencionada e que apresentam dificuldades no processo de alfabetização, sendo, portanto, diretamente impactadas pelas estratégias pedagógicas aplicadas nesse ciclo de ensino. A intervenção pedagógica foi realizada por meio do desenvolvimento e aplicação de atividades gamificadas baseadas no universo do jogo Mario Bros, com o objetivo de promover o engajamento e a participação ativa dos alunos no processo de leitura e escrita. A escolha dessa temática se deu por seu forte apelo lúdico e por já fazer parte do imaginário infantil, favorecendo a motivação e o envolvimento dos estudantes.

A gamificação foi utilizada como uma estratégia metodológica, permitindo que os alunos interajam com os conteúdos de forma significativa e prazerosa. As atividades propostas foram alinhadas à BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e ao estágio de desenvolvimento cognitivo das crianças, considerando suas dificuldades e potencialidades no processo de alfabetização.

O segundo público-alvo desta pesquisa é composto por três profissionais da escola: a) Coordenadora Pedagógica; b) Diretora e, c) Professor (a). Este público-alvo se justifica por sua atuação estratégica no acompanhamento dos projetos escolares, na formação de professores e na aplicação de práticas pedagógicas inovadoras. Ambas possuem uma visão ampla do cotidiano escolar, o que permitiu avaliar o impacto do projeto gamificado nos alunos, bem como na equipe docente e na cultura institucional da escola. Suas participações enriqueceram a pesquisa, pois

ofereceu uma análise crítica e gestora sobre a viabilidade e os efeitos da gamificação no processo de alfabetização.

A proposta visou, portanto, à análise do impacto da gamificação no processo de alfabetização de crianças de 8 e 9 anos e à reflexão sobre o papel da formação docente na mediação de práticas pedagógicas mais eficazes e motivadoras dentro desse contexto.

4.1 Metodologia Teórica: Revisão Bibliográfica Narrativa

O primeiro eixo deste estudo corresponde à metodologia teórica, fundamentada em uma revisão bibliográfica narrativa, com o objetivo de construir o marco teórico da pesquisa. A revisão será voltada à análise de contribuições acadêmicas que abordam os temas centrais deste trabalho: a formação docente, os processos de alfabetização de crianças no ensino fundamental e o uso da gamificação como estratégia pedagógica em contextos escolares marcados por defasagem de aprendizagem.

Essa etapa tem por finalidade subsidiar a compreensão teórica dos conceitos e abordagens que orientam a proposta de intervenção pedagógica, possibilitando a articulação entre as bases teóricas e a prática docente. Serão examinadas produções científicas, livros, artigos, dissertações e outros materiais pertinentes às áreas de educação, didática, psicologia da aprendizagem, alfabetização e metodologias ativas, especialmente aquelas que tratam da gamificação como ferramenta de ensino.

A revisão narrativa foi conduzida com base na seleção e análise crítica de fontes relevantes e confiáveis, organizadas conforme os eixos temáticos definidos para a estrutura do marco teórico. Os textos foram interpretados de forma contextualizada, buscando compreender como os autores abordam as interfaces entre a formação de professores, os desafios da alfabetização em turmas com dificuldades de aprendizagem, e as potencialidades do uso de estratégias lúdicas no cotidiano escolar.

O estudo adotou como procedimento metodológico a revisão bibliográfica de natureza narrativa, reconhecida por permitir um exame abrangente e contextualizado da literatura relacionada ao tema pesquisado. Inicialmente, foram selecionadas publicações científicas relevantes e confiáveis e em seguida, foi realizada uma avaliação crítica dos materiais, com o propósito de extrair informações significativas. Na sequência, estas informações foram organizadas de forma descritiva e coerente, com uma visão integrada do fenômeno (Sukhera, 2022).

Durante a condução da revisão narrativa, fez-se imprescindível que o pesquisador assegure precisão e imparcialidade, particularmente nos critérios de seleção das fontes e nos métodos de análise adotados, sendo a interpretação dos dados guiada pela perspectiva crítica do investigador sobre o tema, exigindo, para isso, domínio aprofundado das particularidades da área em questão. Esse conhecimento especializado é vital tanto para a curadoria adequada das referências quanto para a validade e representatividade dos resultados. A aplicação de procedimentos sistemáticos e transparentes fortalece a confiabilidade e o rigor das conclusões obtidas (Brum; Zuge; Rangel; Freitas; Pieszak, 2015).

A revisão bibliográfica narrativa constitui o modelo mais tradicional entre os métodos de levantamento teórico, fundamentando-se na análise da literatura existente sobre um tema específico de interesse. Por se tratar de uma abordagem não sistemática, inexistem normas padronizadas amplamente aceitas para sua elaboração. Em geral, esse tipo de revisão é empregado em contextos nos quais o formato sistemático se mostra inadequado ou impraticável, sendo mais eficazmente conduzido sob a estrutura narrativa. Exemplos incluem análises com enfoque histórico, sínteses de estudos baseados em múltiplos modelos teóricos e compilações de dados diversos, os quais se enquadram adequadamente nas diretrizes da metodologia de revisão narrativa (Gregory; Denniss, 2018).

Tal estrutura, com base na revisão bibliográfica narrativa, diferencia-se por sua natureza interpretativa e avaliativa diante do corpus analisado, e é amplamente utilizada em diversas disciplinas, pois proporciona uma síntese contextualizada do estado da arte. Por meio dela, o pesquisador identifica lacunas, tendências e contradições na literatura existente, ao mesmo tempo que oferece fundamentação teórica para a proposição de novas hipóteses e direcionamentos futuros. Dessa forma, a revisão narrativa consolida-se como um instrumento valioso para a construção de marcos teóricos e o avanço de investigações científicas (Theile; Beall, 2024).

4.2 Tipo de Pesquisa: Qualitativa Exploratória

O segundo eixo refere-se ao tipo de pesquisa, caracterizada como qualitativa de natureza exploratória, com o objetivo de compreender as percepções, experiências e aprendizagens das crianças em processo de alfabetização, assim como as práticas pedagógicas dos professores envolvidos na intervenção gamificada, considerando o contexto sociocultural e educativo no qual estão inseridos.

Neste estudo, o foco foi na elaboração e aplicação de atividades gamificadas baseadas no universo do jogo Mario Bros, que serviram como ferramentas para promover a alfabetização de alunos de 8 e 9 anos com defasagem de aprendizagem, em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, da rede pública do município de Praia Grande, SP. Os estudantes participaram ativamente desse processo, sendo protagonistas nas dinâmicas de aprendizagem desenvolvidas a partir da gamificação.

A pesquisa qualitativa exploratória, de natureza interpretativa e construtivista, busca responder às questões relacionadas aos comportamentos, interações e vivências dos alunos e docentes envolvidos — o quê, por quê, quando, onde, quem e como — por meio de métodos como entrevistas abertas, grupos focais, observação participante e registros das atividades gamificadas. O intuito é compreender como a utilização de estratégias lúdicas e narrativas de jogos pode influenciar o engajamento, a motivação e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita das crianças, assim como as percepções dos professores sobre o impacto dessas práticas na sua formação e atuação pedagógica.

A pesquisa qualitativa se apoia em rigor metodológico, com ênfase nos critérios de credibilidade, dependabilidade, confirmabilidade e transferabilidade. Sua aplicabilidade depende da natureza do fenômeno investigado, das perguntas e dos objetivos da pesquisa, sendo especialmente útil para explorar motivações e experiências humanas, embora inadequada para objetivos quantitativos (Lim, 2025).

“Muitas questões de pesquisa estão inseridas em contextos sociais complexos demais para serem reduzidos a meros números ou análises estatísticas. Métodos qualitativos fornecem as ferramentas necessárias para explorar as nuances (por exemplo, características e contradições) dos comportamentos humanos (por exemplo, crenças, percepções e ações) e interações, capturando a complexidade (amplitude e profundidade) que esses fenômenos envolvem. [...] Por meio de métodos como entrevistas em profundidade e em grupo focal, bem como observação participante, a pesquisa qualitativa se aprofunda nas experiências e perspectivas subjetivas dos indivíduos, fornecendo uma plataforma valiosa que realmente reconhece sua voz. [...] A pesquisa qualitativa está inerentemente conectada a questões do mundo real, pois busca explorar fenômenos em seus cenários naturais. [...] A pesquisa qualitativa, com sua flexibilidade e ênfase no contexto e na voz, está posicionada de forma única para responder a mudanças em tempo real, fornecendo insights oportunos e relevantes

que podem informar a tomada de decisões, orientar intervenções e contribuir para o bem-estar geral” (Lim, 2025, p. 200-201).

Como fase preliminar no contexto da investigação acadêmica, o estudo qualitativo exploratório possibilita a harmonização dos dados coletados com a realidade empírica examinada. A pesquisa qualitativa exploratória é crucial para mitigar a influência de fatores externos que possam afetar a neutralidade do investigador, reduzindo as possibilidades de equívocos interpretativos e aumentando tanto a confiabilidade quanto a acurácia das análises realizadas. Essa perspectiva metodológica representa uma contribuição relevante para o aprimoramento da objetividade científica e assegura uma reprodução mais autêntica do contexto investigado nas fases subsequentes da pesquisa (Steltenpohl et al., 2023).

4.3 Metodologia Empírica: Pesquisa Participante

Para atingir os objetivos propostos, adotamos o método de pesquisa participante, uma vez que o pesquisador está diretamente envolvido na prática educativa como docente no Ensino Fundamental, atuando no processo de alfabetização. Essa posição ativa no processo pedagógico possibilita observar, registrar e refletir sobre as dinâmicas reais que envolvem a implementação de metodologias inovadoras, como o uso da gamificação baseada no universo do jogo Mario Bros.

Para tal, utilizamos registros fotográficos das atividades realizadas – aplicação das dinâmicas gamificadas, participação dos alunos nas atividades e interações entre estudantes e recursos pedagógicos – como fontes complementares para análise e validação dos dados, sempre alinhados aos princípios éticos da pesquisa educacional. Segundo Azamorw (2021, p. 137), a pesquisa participante estabelece um vínculo estreito com a dimensão educativa, pois integra uma vivência que visa identificar as demandas coletivas e fortalecer a consciência crítica da comunidade envolvida. Nesse contexto, a pesquisa participante é “[...] um meio de promover a construção de novas representações sociais sobre o fenômeno pesquisado”.

Antes do desenvolvimento das atividades gamificadas, os alunos vieram passar por uma etapa inicial focada na construção de habilidades básicas de leitura e escrita, essenciais para o processo de alfabetização. Essa fase inicial teve aulas expositivas, leituras guiadas e discussões em grupo, nas quais as crianças puderam compartilhar dúvidas e reflexões, com o apoio do docente e de materiais complementares. Esse momento constituiu-se fundamental para garantir que todos os

alunos tivessem a base necessária para se engajarem de forma significativa nas atividades lúdicas que se seguiram.

Após essa preparação, os estudantes aplicaram os conhecimentos adquiridos por meio das atividades gamificadas inspiradas no universo de Mario Bros, com o objetivo de promover a motivação, o engajamento e o desenvolvimento das competências de leitura e escrita de forma colaborativa e prazerosa. A pesquisa participante utilizou três estratégias principais para a coleta de dados, adaptadas aos públicos envolvidos:

- a) Discussões em grupo / rodas de conversa: espaços de diálogo com os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, onde eles puderam expressar suas percepções sobre as atividades gamificadas e suas experiências no processo de alfabetização;
- b) Roteiro de observação, acompanhado por um diário de campo colaborativo: os registros das observações das interações dos alunos durante as atividades, dificuldades, descobertas e progressos foram coletados e analisados para enriquecer a compreensão sobre o impacto da gamificação;
- c) Entrevistas dialógicas com a equipe pedagógica da escola (coordenadora pedagógica e diretora): essas entrevistas permitiram uma reflexão conjunta sobre a aplicação do projeto gamificado, suas potencialidades e desafios, além de oferecer uma perspectiva gestora sobre a formação docente e as práticas pedagógicas inovadoras.

Ao se envolver diretamente no processo de investigação, o pesquisador e os participantes tiveram a oportunidade de compreender de forma concreta a realidade escolar, avaliar os desafios enfrentados, identificar recursos disponíveis e planejar intervenções pedagógicas mais eficazes. A pesquisa participante, portanto, configurou-se como uma abordagem político-pedagógica, articulando o exame das transformações educativas com a atuação efetiva do pesquisador no desenvolvimento dessas mudanças (Nascimento; Denardin; Quadros, 2024).

4.4 - Delineamento da Pesquisa

Este delineamento de pesquisa propõe investigar a inter-relação entre formação docente, gamificação e alfabetização como elementos centrais para a superação de desafios no processo de aprendizagem de alunos com defasagem escolar. A investigação foi estruturada a partir de uma pesquisa participante de abordagem qualitativa, que envolveu a execução de uma intervenção pedagógica gamificada junto a uma turma do 3º ano do ensino fundamental. O estudo buscou

compreender, por meio de observações diretas, diário de campo, rodas de conversa e avaliações, de que modo a formação continuada do professor e o uso intencional de metodologias ativas podem favorecer o engajamento, a autonomia e o avanço na leitura e escrita. O delineamento fundamenta-se em uma síntese interpretativa dos achados empíricos e teóricos, descrevendo como os elementos estruturais da gamificação (narrativa, desafio, feedback e recompensas) aliados à mediação docente qualificada contribuem para tornar o processo de alfabetização mais significativo, afetivo e inclusivo.

A intervenção e os registros com os alunos aconteceram no primeiro semestre de 2025, de fevereiro a agosto, totalizando sete meses de observação e registros.

4.5 - Sujeito da Pesquisa

O primeiro público-alvo foram crianças de 8 a 9 anos em processo de alfabetização. E o segundo público-alvo desta pesquisa foi composto pela equipe pedagógica e pelos profissionais da escola:

- a) Coordenadora Pedagógica;
- b) Diretora;
- c) professor (a).

O foco da pesquisa foi centrado em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, composta por 19 alunos entre 8 e 9 anos, em processo de alfabetização. Essa faixa etária é especialmente receptiva a abordagens lúdicas, e a gamificação se mostrou eficaz para desenvolver competências de leitura e escrita por meio de desafios, recompensas e narrativas envolventes.

Esse segundo grupo de profissionais da educação é fundamental devido ao seu papel estratégico no acompanhamento dos projetos escolares, na capacitação docente e na adoção de metodologias pedagógicas inovadoras. Por terem uma compreensão ampla e detalhada do dia a dia escolar, esses profissionais conseguem analisar de forma crítica o impacto das atividades gamificadas tanto no desempenho dos alunos quanto no envolvimento da equipe pedagógica e na cultura institucional da escola. A contribuição deles revelou-se essencial para avaliar a viabilidade do projeto e seus efeitos no processo de alfabetização.

4.6 – Recorte Geográfico

A pesquisa acontece na Escola Municipal Arquiteto Oscar Niemeyer, localizada no bairro Jardim Princesa, em Praia Grande, SP, onde a escola está inserida, sendo majoritariamente residencial e apresentando contrastes sociais. Embora existam famílias em situação de vulnerabilidade econômica, também há aquelas com condições estáveis de trabalho e renda. A região conta com alguns comércios de pequeno porte, igrejas e campo de futebol frequentado pela comunidade nos fins de semana, além de uma associação de moradores atuante.

No ambiente escolar, há registros de práticas pedagógicas que envolvem jogos educativos e recursos lúdicos como parte do cotidiano escolar, inseridos no Projeto Político Pedagógico (PPP). A escola dispõe de infraestrutura adequada, como biblioteca, quadra coberta e laboratório de informática, que favorecem a implementação de atividades gamificadas.

4.7 – Recorte Temporal

A gamificação começou a ser discutida no campo educacional global por volta de 2010, mas no Brasil, e especialmente em municípios como Praia Grande (SP), sua aplicação prática em escolas públicas se intensificou entre 2015 e 2025. Esse período marcou a chegada de metodologias ativas às salas de aula, com apoio de formações docentes e uso de tecnologias acessíveis, como lousas digitais e laboratórios de informática. Algumas iniciativas propostas pela cidade incentivam prêmios aos professores que utilizam metodologias ativas em suas aulas, como o Prêmio Professor, existente desde 2015.

Figura 1

Formação docente na alfabetização -marco temporal e marco geográfico



Fonte: Adaptado da pesquisa Acadêmica da própria autora, figura *Mapa sintético da intervenção gamificada: contexto, fundamentos e estratégias.*, 2025

Capítulo IV

5 Apresentação e Análise dos Dados

A presente análise contempla dados oriundos de três instrumentos distintos, porém complementares: entrevistas dialógicas com a coordenação pedagógica e direção da escola, diário de campo colaborativo com observações da professora-pesquisadora e roda de conversa com os alunos do 3º ano. Ao integrar essas fontes, buscou-se compreender, de maneira mais aprofundada, o impacto do projeto gamificado “Estrelas do 3ºA – Superando Desafios no Reino do Super Mario” sobre o processo de alfabetização de alunos com dificuldades, bem como as implicações dessa experiência na cultura pedagógica da escola.

5.1 Recurso Educacional (Produto): Projeto de Intervenção Gamificada – “Estrelas do 3ºA – Superando Desafios no Reino do Super Mario”

A presente intervenção pedagógica gamificada, intitulada “Estrelas do 3ºA: Superando Desafios no Reino do Super Mario”, foi concebida para uma turma do 3º ano do ensino fundamental da rede pública de Praia Grande, SP, composta por alunos com defasagem de aprendizagem. Este projeto teve como foco principal o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, inserido em um contexto lúdico que utilizou o universo do jogo Mario Bros para estimular o interesse e a participação ativa dos estudantes. A escolha dessa temática teve como objetivo aproximar o conteúdo pedagógico do cotidiano dos alunos, tornando o processo de alfabetização mais atrativo e significativo.

A proposta, realizada em cinco etapas, segue uma narrativa gamificada, com desafios progressivos e avaliações contínuas do engajamento e do desempenho dos alunos. A metodologia envolveu a organização da turma em torno de uma missão, o uso de fases distintas para o desenvolvimento gradual das competências linguísticas e a realização de avaliações qualitativas por meio de rodas de conversa e entrevistas dialógicas. A estratégia contemplou o registro sistemático de observações para subsidiar análises futuras sobre a eficácia da intervenção e seus impactos na prática educativa. Segue abaixo uma síntese das cinco etapas principais:

- I. Introdução da narrativa e organização da turma: apresentação do enredo gamificado, definição dos personagens, regras e ambientação do desafio pedagógico;

- II. Fase 1 – Trilha da Palavra: formação de palavras a partir de sílabas móveis distribuídas na sala;
- III. Fase 2 – Castelo das Frases: construção e leitura oral de frases a partir de cartões com palavras e imagens;
- IV. Fase 3 – Desafio de Bowser: resolução de enigmas de leitura com pistas visuais e textuais espalhadas no ambiente;
- V. Roda de conversa avaliativa e entrevistas dialógicas: discussão coletiva com alunos e diálogo com a equipe pedagógica para avaliação da proposta;

Nas próximas subseções, serão descritos os processos destas cinco etapas.

5.1.1 Introdução da Narrativa e Organização da Turma

Figura 2

Proposta gamificada: escolha do avatar.



Fonte: Imagem tirada pela pesquisadora/professora da turma, figura Escolha seu personagem/avatar, 2025

Na etapa inicial, a narrativa do projeto foi apresentada aos alunos para criar um ambiente de imersão e motivação. A professora introduziu o enredo em que Bowser, vilão do universo Mario Bros, roubou as “Estrelas do 3ºA” e os alunos assumiram o papel de heróis para recuperá-las, o que estabeleceu o objetivo da missão gamificada. Para estimular o envolvimento, foram produzidos painéis temáticos expostos nos corredores da escola, e os alunos escolheram avatares, representando personagens do jogo, que foram suas identidades virtuais ao longo do projeto. Cada estudante recebeu um crachá e um cartão de progresso para acompanhar o avanço nas fases.

Figura 3

Proposta gamificada: construção da narrativa.



Fonte: Imagem tirada pela pesquisadora/professora da turma, figura Construção da narrativa, 2025

Além da ambientação, a professora apresentou as três fases que compunham o percurso de aprendizagem, explicando as atividades e os desafios de cada uma. O roteiro de observação foi iniciado nesse momento, com registros sobre as reações dos alunos, seu nível de engajamento e a interação entre os pares, o que permitiu à docente ajustar estratégias conforme necessário para maximizar o aproveitamento e o interesse dos estudantes.

5.1.2 Fase 1 – Trilha da Palavra

Figura 4

Trilha da palavra: construção de palavras utilizando sílabas.



Fonte: Imagem tirada pela pesquisadora/professora da turma, figura Trilha da Palavra, 2025

A primeira fase consistia em uma atividade prática na qual as crianças formavam palavras a partir de sílabas móveis distribuídas no chão da sala, organizadas como obstáculos que precisam ser superados. Cada aluno deveria criar três palavras para avançar no desafio e conquistar a primeira estrela. Essa etapa tinha como objetivo fortalecer a segmentação silábica e o reconhecimento das combinações fonéticas básicas, essenciais para o desenvolvimento da leitura.

Durante a atividade, a professora observou o nível de autonomia dos estudantes: as palavras formadas, as interações sociais, registrando comportamentos e falas espontâneas para posterior análise. Essa etapa privilegiou o aprendizado ativo, incentivando o trabalho colaborativo e a experimentação, em que promoveu uma avaliação contínua da evolução de cada aluno.

5.1.3 Fase 2 – Castelo das Frases

Figura 5

Castelo das frases: escrita e leitura de frases.



Fonte: Imagem tirada pela pesquisadora/professora da turma, figura Castelo das frases, 2025

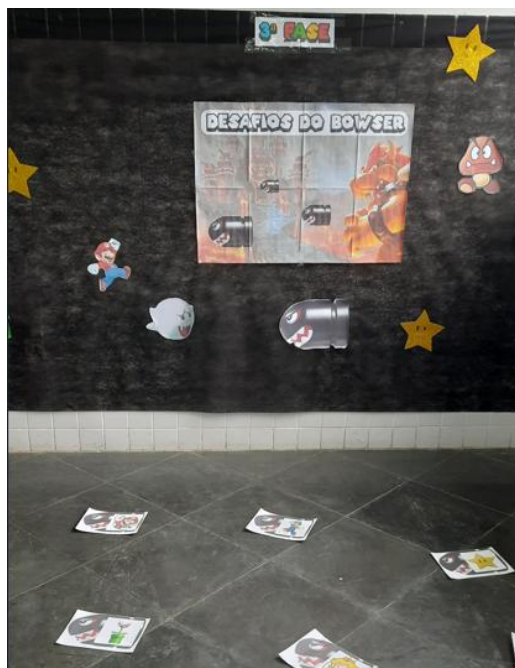
Nesta segunda fase, os alunos receberam cartões com palavras soltas e imagens correspondentes e foram desafiados a construir frases com sentido lógico e coerente. Após a montagem, eles deveriam ler as frases em voz alta para a turma, estimulando a prática da leitura oral e a compreensão textual. Esta atividade teve como objetivo consolidar o conhecimento gramatical e desenvolver a habilidade de organização sintática.

O ambiente propiciou o diálogo entre os alunos, que trocaram ideias para formar frases corretas, enquanto a professora mantinha o registro das dificuldades, avanços e comportamentos observados. A leitura em voz alta favoreceu a oralidade e a autoestima dos estudantes, além de ter oferecido oportunidades para intervenções pedagógicas imediatas.

5.1.4 Fase 3 – Desafio de Bowser

Figura 6

Desafios do Bowser: leitura em voz alta de enigmas.



Fonte: Imagem tirada pela pesquisadora/professora da turma, figura Desafios do Bowser, 2025

Na fase final, os alunos enfrentaram o “Desafio de Bowser”, que consistia em decifrar enigmas de leitura. Eles receberam pistas curtas para identificar personagens ou elementos do universo Mario Bros, utilizando imagens espalhadas pela sala para localizar as respostas. Essa atividade integrou habilidades de leitura, interpretação e localização espacial, promovendo um aprendizado dinâmico e interativo.

A conquista da última estrela simbolizou a superação dos desafios e marcou a finalização da missão. A professora registrou as estratégias adotadas pelos alunos, o engajamento demonstrado e as respostas às atividades, o que contribuiu para evidenciar o desenvolvimento das habilidades de leitura e a efetividade da gamificação no processo de alfabetização.

Figura 7

Recompensa: finalização da missão.



Fonte: Imagem tirada pela pesquisadora/professora da turma, figura Recompensa pela finalização da missão, 2025

5.1.5 Roda de Conversa Avaliativa

A etapa final da intervenção consistiu na realização de uma roda de conversa, que foi conduzida de maneira lúdica e aberta, na qual os alunos expressaram suas percepções e sentimentos acerca da experiência vivida. Utilizou-se um painel ilustrado com emojis para facilitar a manifestação dos estudantes sobre suas emoções durante as atividades, incentivando a escuta ativa e a valorização das vozes infantis no processo avaliativo.

Figura 8

Painel de avaliação: emojis de sentimentos.



Fonte: Imagem tirada pela pesquisadora/professora da turma, figura Painel de avaliação, 2025

A análise das respostas revelou um predomínio de emoções positivas, como alegria, satisfação e confiança, indicando que o ambiente gamificado promoveu experiências significativas de sucesso e pertencimento. Essa manifestação afetiva reforçou a ideia de que o engajamento emocional foi um componente essencial da gamificação, funcionando como um catalisador para o envolvimento cognitivo e a persistência diante das dificuldades. Além disso, o painel possibilitou identificar, de forma imediata, reações individuais e coletivas ao processo, oferecendo dados

qualitativos valiosos sobre o impacto da metodologia na motivação e no autoconceito leitor e escritor das crianças.

Figura 9

Quadro da roda de conversa: avaliação da atividade.

Emoji	Sentimento Representado	Quantidade de Alunos	Descrição das Respostas e Interpretação Pedagógica
	Alegria e satisfação	10 alunos	A maioria dos alunos expressou alegria por participar das atividades e “vencer desafios”, destacando que aprender “ficou mais divertido”. O sentimento de sucesso reforça o papel da gamificação na motivação intrínseca.
	Entusiasmo e engajamento	7 alunos	Relatos de empolgação e orgulho ao conquistar estrelas e avançar de fase. Mostram que o sistema de recompensas e feedbacks despertou entusiasmo e senso de progresso.
	Raiva e insatisfação momentânea	1 aluno	Aluno mencionou que achou a atividade difícil por isso não gostou.
	Tristeza ou frustração	1 aluno	Um caso isolado de frustração por insegurança, interpretado como algo que não fosse conseguir, mas conseguiu.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do registro da roda de conversa com o painel de emojis (2025).

A análise do painel de emojis evidenciou que as emoções positivas predominaram amplamente, representando mais de 85% das respostas. Esse dado reforça que o ambiente gamificado proporcionou uma experiência emocionalmente segura, prazerosa e significativa, capaz de transformar o ato de aprender em um processo lúdico e participativo. O sentimento de alegria e entusiasmo, manifestado pela maioria dos alunos, demonstrou que a narrativa e os desafios propostos pelo jogo atuaram como gatilhos de motivação e senso de conquista.

A intervenção gamificada “Estrelas do 3ºA: Superando Desafios no Reino do Super Mario” representou uma estratégia inovadora para a alfabetização de alunos com defasagem na aprendizagem. A utilização do universo lúdico, aliado a desafios progressivos, propôs estimular o

engajamento e o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras. Ao término das atividades, a realização da entrevista dialógica com a equipe pedagógica permitiu avaliar de forma qualitativa os resultados obtidos, fornecendo subsídios para a continuidade e aprimoramento de práticas pedagógicas gamificadas na escola.

O quadro a seguir apresenta um panorama das práticas gamificadas realizadas com a turma do 3º ano do ensino fundamental no contexto do processo de alfabetização. As informações reunidas resultaram da articulação entre as atividades desenvolvidas em sala, as estratégias de gamificação adotadas e os relatos dos próprios alunos durante rodas de conversa, e permitiram uma análise mais sensível sobre o impacto dessas abordagens no aprendizado.

Figura 10

Quadro da intervenção gamificada no 3º ano A.

Data	Atividade	Objetivo	Estratégia gamificada	Descrição da experiência	Percepções dos alunos	Observações da professora / pesquisadora
07/08	Narrativa inicial: O roubo das estrelas.	Criar engajamento ,despertar imaginação e introduzir o enredo gamificado.	Contação de história sobre Bowser que roubou as estrelas; Colagem de cartazes de “Procurado”.	Os alunos ouviram atentos a narrativa, reagiram com expressões de surpresa e ansiedade pelo desafio.	Demonstraram encantamento, fizeram perguntas sobre como recuperar as estrelas, mostraram expectativa para iniciar o jogo e finalizá-lo com êxito.	A narrativa foi essencial para criar envolvimento emocional. Percebi que os alunos passaram a ver as atividades como parte de uma aventura.
11/08	Trilha da Palavra (fase 1 do projeto Mario)	Desenvolver leitura e escrita de palavras, com foco em sílabas, com apoio de imagem.	Uso do cenário de “trilha” com desafios de palavras, cartões com imagens e recompensa da “estrela”.	Os alunos foram divididos em grupos e percorreram a trilha ao acertar palavras. Houve grande envolvimento	Demonstraram entusiasmo, vibraram com cada acerto, ajudaram colegas em dificuldade e pediram para repetir o jogo.	A gamificação aumentou a atenção e a disposição para o objetivo da atividade de forma lúdica e atrativa. Alunos que geralmente não participavam ativamente se

				e colaboração entre pares.		engajaram.
12/08	Castelo das Frases (fase 2)	Estimular a leitura de palavras e construção de frases curtas, ampliando a compreensão do uso das palavras no contexto, com apoio de imagens.	Desafios dentro de um “castelo” a serem vencidos para formar frases e recompensa da “estrela”.	Cada grupo recebeu imagens de ações e deveriam montar frases para avançar no castelo.	Alguns alunos apresentaram dificuldade em montar as frases, mas se mantinham engajados até conseguirem. Todos quiseram participar.	Notei evolução em alunos com maior dificuldade: ainda que com apoio, conseguiram organizar frases, mostrando progressos importantes.
13/08	Desafio de Bowser (fase 3)	Incentivar a leitura de pequenos textos, com foco na compreensão textual.	Grande desafio final contra “Bowser”, envolvendo leitura de pequenos enigmas, recompensa da estrela e certificados de conclusão.	Os alunos enfrentaram desafios coletivos, unindo forças para vencer Bowser. Ao final, receberam certificados, comemorando o como uma vitória.	Manifestaram orgulho, mostraram os certificados uns aos outros, disseram que “foi o jogo mais legal da escola”.	A experiência mostrou que a gamificação pode ser caminho potente para a alfabetização e para superar dificuldades de aprendizagem. A celebração coletiva fortaleceu a confiança do grupo.
14/08	Roda de conversa com quadro de emojis	Favorecer autorreflexão e expressão dos sentimentos sobre a experiência gamificada.	Quadro com emojis representando diferentes emoções (feliz, animado, triste, com raiva, etc.).	Cada aluno escolheu um emoji que representava seu sentimento após o projeto e justificou oralmente.	A maioria escolheu emojis de alegria e animação; alguns relataram orgulho por ter conseguido ler/escrever mais do que antes. Apenas dois alunos escolheram emoji de raiva (fase2) e	Essa etapa foi fundamental para ouvir as vozes dos alunos, reforçando o caráter participativo da pesquisa.

					tristeza (fase 3). Um deles relatou que não gostou do desafio por ser difícil e o outro relatou que ficou com medo de não conseguir a recompensa.	
--	--	--	--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora, resumo da proposta gamificada com os alunos do 3º ano A, (2025).

5.1.6 Diário de campo colaborativo – Observações em sala de aula.

Durante a realização do projeto de intervenção gamificada “Estrelas do 3ºA – Superando Desafios no Reino do Super Mario”, pude observar, de forma concreta, como os elementos estruturais da gamificação potencializaram o processo de alfabetização, especialmente com minha turma, composta por alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Desde o início, a construção da narrativa desempenhou um papel essencial: o enredo do “roubo das estrelas” por Bowser criou um contexto de imersão que motivou minhas crianças a se engajarem ativamente. A história não apenas ambientou as atividades, como também atribuiu sentido e propósito às tarefas de leitura e escrita, que deixaram de ser vistas como exercícios mecânicos e passaram a ser encaradas como desafios dentro de uma missão coletiva.

Os desafios progressivos, que organizei em fases da trilha (palavras, frases e textos), materializaram a lógica da progressão por níveis – uma característica central da gamificação. Essa estrutura permitiu que meus alunos reconhecessem suas conquistas de forma gradual, valorizando cada avanço. Além disso, os cartões de personagens e as recompensas simbólicas funcionaram como estímulos positivos e mecanismos de feedback imediato, fundamentais para manter o entusiasmo e reforçar a persistência diante das dificuldades encontradas ao longo do processo.

Há mais um aspecto que eu considerei extremamente relevante: a colaboração e cooperação dos alunos. Mesmo durante as atividades individuais, percebi como o ambiente gamificado favoreceu interações espontâneas entre os alunos: eles se ajudavam, comemoravam conquistas em conjunto e se encorajavam mutuamente diante dos desafios. Esse componente social da gamificação contribuiu diretamente para reduzir a ansiedade em relação ao erro, permitindo que ele fosse ressignificado como parte natural e construtiva do processo de aprendizagem.

O momento final, com a roda de conversa mediada pelo quadro de emojis, consolidou, para mim, o valor do feedback emocional. Essa estratégia permitiu que os estudantes expressassem livremente seus sentimentos em relação à atividade e revelou, na maioria dos casos, percepções positivas de alegria, confiança e pertencimento. Esse aspecto reforçou minha compreensão de que a gamificação, além de promover o desenvolvimento cognitivo, também fortalece a dimensão afetiva da aprendizagem – algo que considero essencial no contexto da alfabetização.

Esse projeto reafirmou minhas convicções enquanto pesquisadora-professora: compreendo que a gamificação não deve ser vista como uma simples atividade lúdica dentro do ensino, mas sim como uma abordagem pedagógica robusta, que integra narrativa, desafio, metas claras, feedback, recompensas e engajamento emocional em favor da aprendizagem. No contexto da alfabetização, percebi que esse caminho se mostrou eficaz para superar barreiras como a desmotivação, a insegurança e a resistência que frequentemente observo em alunos com dificuldades. Mais do que aprender a ler e escrever, meus estudantes puderam vivenciar a alfabetização como uma jornada significativa, prazerosa e coletiva.

Por fim, essa prática me fez refletir sobre a necessidade de repensar a formação docente sob uma perspectiva inovadora, que reconheça a gamificação como uma estratégia didática potente e alinhada às demandas contemporâneas da escola. Acredito ser imprescindível que nós, professores, tenhamos acesso, durante a formação inicial e continuada, a experiências que nos preparem para integrar metodologias ativas, narrativas digitais e recursos lúdicos ao processo de ensino. Entendo que formar docentes capazes de articular teoria e prática, inovação e rigor pedagógico é uma condição essencial para que projetos como o que desenvolvi possam se multiplicar, ampliando o impacto da gamificação na superação das dificuldades de aprendizagem.

5.2 Entrevista Dialógica: Perspectivas gestoras sobre a formação docente e práticas inovadoras em projetos gamificados: entrevista com a coordenação pedagógica e direção escolar.

As entrevistas dialógicas com a coordenadora pedagógica Shirlei e a diretora Viviane foram conduzidas a partir de uma escuta ativa, a fim de obter uma construção conjunta de significados, bem como uma reflexão crítica sobre as práticas educacionais. Considerando seu papel estratégico nos processos de formação e inovação pedagógica, suas percepções foram fundamentais para

compreender como a escola apoia, compreende ou limita experiências gamificadas. As falas dessas gestoras ofereceram subsídios essenciais para validar a intervenção proposta, ao revelar desafios enfrentados pelos docentes, as condições organizacionais e o potencial impacto da gamificação no contexto escolar.

No dia 15 de agosto de 2025, realizou-se uma entrevista dialógica na sala da direção da Escola Municipal Arquiteto Oscar Niemeyer, com a participação da coordenadora pedagógica, professora Shirlei, e da diretora, professora Viviane. A entrevista foi conduzida pela pesquisadora Amanda Miranda dos Santos, docente do 3º ano A e responsável pela sala do projeto voltado para alunos com dificuldade em alfabetização. A entrevista teve como tema central a formação de professores e a utilização da gamificação como estratégia na alfabetização de alunos com defasagem de aprendizagem, buscando compreender a perspectiva gestora sobre as práticas pedagógicas inovadoras e os desafios enfrentados pela equipe docente.

A coordenadora pedagógica, professora Shirlei, exerce papel fundamental no acompanhamento do trabalho dos docentes, organizando o planejamento pedagógico da escola, promovendo formações internas e oferecendo suporte às práticas em sala de aula. Sua mediação entre os professores e o planejamento pedagógico é essencial para identificar desafios e propor intervenções no processo de ensino-aprendizagem. Durante a entrevista, buscou-se compreender sua visão acerca das dificuldades enfrentadas pelos professores na alfabetização de alunos com defasagem, as propostas de formação continuada existentes ou potenciais para enfrentar resistências e desinteresses, além de sua percepção sobre o uso de metodologias inovadoras, especialmente a gamificação, como recurso para superar tais desafios.

Por sua vez, a diretora, professora Viviane, responde pela gestão administrativa e pedagógica da escola, assegurando o cumprimento das metas institucionais, promovendo a integração da equipe, gerenciando recursos e acompanhando o desempenho da comunidade escolar, além de garantir a execução do projeto político-pedagógico (PPP). Na entrevista, foram exploradas suas perspectivas sobre as inovações pedagógicas na escola, as condições estruturais e organizacionais para implementar práticas diferenciadas, como os projetos gamificados, e a percepção do impacto da gamificação no engajamento e aprendizagem dos alunos com dificuldades. Ademais, foram discutidos os apoios que a escola pode oferecer para facilitar a implementação dessas propostas pelos professores, fortalecendo o processo formativo e inovador.

A seguir, são apresentadas as questões aplicadas durante a entrevista dialógica com a coordenadora pedagógica e a diretora em relação ao projeto de intervenção gamificada – “Estrelas

do 3ºA – Superando Desafios no Reino do Super Mario”. Cada pergunta é acompanhada de seu respectivo contexto, com o objetivo de esclarecer a intenção investigativa da pesquisa.

Figura 11

Quadro com perguntas direcionadas a equipe pedagógica da Escola Arquiteto Oscar Niemeyer.

Questão	Objetivo
Q1: Para começarmos, como vocês perceberam a reação dos alunos ao projeto gamificado “Mario” voltado para leitura e escrita?	Investigar as primeiras impressões das professoras sobre o engajamento e o envolvimento dos alunos com o projeto gamificado, entendendo como eles responderam à nova metodologia.
Q2: E quais mudanças mais chamaram a atenção de vocês no comportamento ou desempenho dos alunos com defasagem?	Identificar as alterações observadas especificamente nos alunos que apresentavam dificuldades ou defasagens na aprendizagem, para compreender os efeitos do projeto nesses casos.
Q3: De que forma vocês acham que essa experiência impactou a forma como os outros professores enxergam a gamificação?	Avaliar se o projeto influenciou a opinião e o interesse dos demais professores da escola em relação ao uso da gamificação em sala de aula.
Q4: Houve mudanças concretas no planejamento ou na forma de aplicar atividades depois que o projeto aconteceu?	Verificar se, após o projeto, houve adaptações práticas no planejamento pedagógico ou na execução das atividades escolares.
Q5: Na visão de vocês, a gamificação poderia ser incorporada de forma contínua no processo de alfabetização?	Explorar a possibilidade e viabilidade de implementar a gamificação de modo regular e permanente no ensino da leitura e escrita.
Q6: E que cuidados seriam importantes para que a estratégia funcione bem?	Identificar fatores, limitações ou precauções que devem ser observados para garantir a eficácia da gamificação como método pedagógico.
Q7: Vocês acham que o projeto influenciou a cultura da escola no sentido de incentivar metodologias inovadoras?	Investigar se o projeto ajudou a promover uma mudança cultural na escola, estimulando a adoção de novas práticas e abordagens educacionais.
Q8: Vocês acreditam que a gamificação pode ajudar a reduzir desigualdades de aprendizagem?	Refletir sobre o potencial da gamificação para diminuir as diferenças no desempenho escolar entre alunos de perfis variados.
Q9: E em relação à formação docente, vocês acreditam que os professores têm preparo suficiente para aplicar gamificação de forma pedagógica?	Avaliar o nível de formação e capacitação dos professores para utilizar a gamificação com fundamentação pedagógica adequada.
Q10: Para finalizar, quais mudanças vocês gostariam de ver na prática docente, pensando nos alunos com maiores dificuldades?	Coletar sugestões e expectativas das professoras para melhorar a abordagem educacional voltada aos alunos que enfrentam mais desafios.
Q11: Muito obrigada pelas contribuições. Elas serão essenciais para a análise da pesquisa e para pensar em novas estratégias. Querem acrescentar algo?	Espaço aberto para comentários finais, complementações ou pontos que as professoras queiram destacar para enriquecer a pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora, planejamento das perguntas para entrevista dialógica., (2025).

As entrevistas com a coordenadora pedagógica, professora Shirlei, e com a diretora, professora Viviane, revelaram percepções gestoras que dialogam fortemente com as evidências registradas no diário de campo. Ambas destacaram o engajamento dos alunos durante a aplicação

do projeto, o que se confirmou nas observações em sala, em que alunos historicamente desmotivados demonstraram entusiasmo com a proposta. As gestoras relataram aumento da participação e frequência escolar, aspectos que também se tornaram visíveis nos relatos espontâneos das crianças durante a roda de conversa, quando expressaram sentimentos positivos associados à experiência gamificada.

A narrativa criada para o projeto – o roubo das estrelas por Bowser – foi reconhecida pela coordenadora como elemento-chave para o sucesso da intervenção, ao transformar uma atividade de leitura em uma aventura significativa. Tal observação foi respaldada pelos alunos, que, na roda de conversa, associaram o enredo ao prazer de “jogar aprendendo”. A pesquisadora, em seu diário, destacou que o envolvimento emocional promovido pela narrativa motivou os estudantes a superarem resistências comuns nas práticas tradicionais de alfabetização, o que foi confirmado pelas gestoras ao mencionarem uma mudança perceptível na postura dos discentes.

Ao se analisar os dados de forma integrada, percebe-se que a gamificação promoveu não apenas o engajamento, mas também a cooperação entre os alunos. A diretora relatou que os estudantes passaram a se ajudar espontaneamente, fato também evidenciado nas observações da professora, que notou uma mudança no ambiente da sala, com maior interação positiva. Essa colaboração, além de fortalecer a aprendizagem coletiva, contribuiu para a construção de vínculos entre pares, conforme narrado por alunos que se disseram “felizes por ajudar o colega a ganhar a estrela”.

A estrutura do projeto, organizada em fases progressivas – palavras, frases e textos – recebeu destaque tanto na entrevista quanto nas observações da pesquisadora. A coordenadora apontou que a progressão por níveis favoreceu a participação de alunos com diferentes níveis de proficiência. Essa percepção foi corroborada pelas crianças, que relataram satisfação ao perceberem sua própria evolução. A lógica do desafio crescente, característica da gamificação, proporcionou um espaço seguro para o erro e a tentativa, como registrado no diário de campo ao descrever que “o erro foi ressignificado como parte natural do processo de aprendizagem”.

Em relação ao impacto da experiência sobre os demais professores, as falas da coordenadora e da diretora indicam que o projeto gerou um efeito multiplicador dentro da escola. Elas relataram que docentes de outras turmas demonstraram curiosidade e interesse em adotar abordagens semelhantes. Essa observação institucional alinha-se com a percepção da pesquisadora, que, no diário de campo, mencionou o aumento da procura por informações sobre a proposta. A valorização da prática concreta serviu como inspiração e validou a viabilidade pedagógica da gamificação.

Os dados também revelam que, para além da empolgação inicial, a experiência provocou reflexões mais profundas sobre formação docente. A diretora destacou a importância de investir em capacitações que apoiem o uso qualificado da gamificação, evitando a banalização da estratégia. Essa necessidade ficou evidente nas observações da professora-pesquisadora, que constatou a complexidade do planejamento envolvido. O interesse dos professores por replicar a prática, conforme relatado nas entrevistas, reforça a urgência de momentos formativos orientados pela prática bem-sucedida.

A escuta ativa dos alunos durante a roda de conversa contribuiu para validar o impacto emocional do projeto. A maioria das crianças escolheu emojis de alegria, orgulho e animação, expressando o quanto se sentiram valorizadas e capazes. Esse dado dialoga diretamente com a fala da coordenadora, que ressaltou o aumento da autoestima entre os estudantes. A dimensão afetiva, como enfatizado no diário de campo, foi elemento essencial para a construção de um ambiente propício à aprendizagem, especialmente entre aqueles com defasagens mais acentuadas.

A resistência à leitura, frequentemente observada em turmas com dificuldades de alfabetização, foi significativamente reduzida com o uso da gamificação, segundo a análise das três fontes. As gestoras notaram uma mudança no comportamento dos alunos, que passaram a ler voluntariamente para avançar nas fases. Essa observação encontra respaldo nas falas dos próprios estudantes, que afirmaram sentir orgulho de “ler sozinhos” durante os desafios. A pesquisadora, por sua vez, destacou o uso estratégico de pistas visuais e contextos lúdicos para sustentar o interesse e a compreensão.

Um ponto de convergência importante nas falas da equipe gestora e nos registros da professora foi a percepção de que a gamificação, quando bem planejada, contribui para a inclusão. A diretora afirmou que a proposta permitiu que todos participassem, respeitando diferentes ritmos de aprendizagem. Essa percepção foi reforçada pelo depoimento de alunos que, mesmo enfrentando dificuldades, conseguiram concluir os desafios com apoio. O diário de campo evidencia esse processo ao descrever momentos de superação e celebração coletiva ao final de cada fase.

As entrevistas evidenciaram que a inovação não depende apenas de boa vontade, mas de condições estruturais e apoio institucional. A diretora destacou a necessidade de tempo e recursos para o planejamento de práticas inovadoras. Essa fala encontra eco na rotina descrita pela professora-pesquisadora, que enfrentou desafios logísticos para implementar a proposta, mas contou com apoio parcial da equipe. A valorização da iniciativa pelas gestoras aponta para um caminho promissor, desde que acompanhado de políticas que assegurem sua continuidade.

A coordenadora ressaltou, durante a entrevista, que o projeto foi um “gatilho de inspiração” para novas práticas pedagógicas. Essa inspiração também se manifestou nos alunos, que, ao final da atividade, sugeriram a continuidade do jogo com outros personagens e histórias. Esse dado, coletado na roda de conversa, mostra que o interesse pela aprendizagem foi amplificado pelo caráter narrativo e participativo da proposta. A observação de que os alunos queriam “mais fases” demonstra a potência da gamificação em despertar o desejo de aprender.

A análise integrada dos dados indica que a construção de sentido foi um dos fatores determinantes para o sucesso do projeto. A narrativa do “Reino do Mario” deu contexto e propósito às tarefas de leitura e escrita. Conforme relatado pela coordenadora, a gamificação superou o modelo de aula tradicional e se conectou com o universo cultural dos alunos. Essa conexão foi reiterada nas observações da professora, que percebeu maior retenção de conteúdo quando as atividades estavam vinculadas a elementos conhecidos e afetivos.

Em termos de avaliação, o projeto permitiu um acompanhamento mais formativo do progresso dos alunos. A pesquisadora registrou que os desafios permitiram observar avanços em tempo real, enquanto a coordenadora destacou que as recompensas simbólicas atuaram como mecanismos de feedback imediato. Os alunos, por sua vez, entenderam as estrelas como reconhecimento por seus esforços, o que fortaleceu o vínculo entre desempenho e valorização. Essa abordagem avaliativa difere do modelo tradicional e mostra-se promissora para o contexto da alfabetização.

A roda de conversa também revelou nuances importantes sobre as emoções vividas pelos alunos durante o processo. Embora a maioria tenha manifestado sentimentos positivos, dois alunos relataram frustração em determinados momentos do jogo. Esses dados foram tratados com sensibilidade pela pesquisadora, que reconheceu a importância de considerar o componente emocional na aprendizagem. Essa dimensão foi igualmente mencionada pela diretora, que ressaltou o papel da empatia e do acolhimento como fatores determinantes para o sucesso de propostas inovadoras.

Outro ponto relevante foi a capacidade da gamificação em tornar visíveis os avanços de alunos que, por vezes, passam despercebidos nas práticas convencionais. Tanto a diretora quanto a coordenadora relataram surpresa com o desempenho de alguns estudantes considerados desmotivados. A observação em sala confirmou esse fenômeno: alunos que raramente participavam tornaram-se protagonistas da aprendizagem. Essa virada de postura evidencia o potencial inclusivo e transformador da abordagem gamificada.

A experiência também evidenciou que a formação docente precisa ser ressignificada à luz das práticas inovadoras. A coordenadora reconheceu que muitos professores não se sentem preparados para aplicar metodologias ativas, como a gamificação. O exemplo do projeto “Estrelas do 3ºA” demonstrou que a prática concreta pode ser ponto de partida para formações mais contextualizadas, baseadas em experiências reais e exitosas. O engajamento dos colegas, conforme registrado no diário de campo, reforça essa necessidade de articulação entre teoria e prática.

Em síntese, a análise triangulada dos dados evidencia que a gamificação, quando integrada a práticas pedagógicas conscientes, pode desencadear mudanças significativas no processo de alfabetização, especialmente em contextos de vulnerabilidade escolar. A articulação entre narrativa envolvente, desafios progressivos e feedback afetivo permitiu avanços concretos, tanto no desempenho acadêmico quanto no aspecto socioemocional dos estudantes. As observações da pesquisadora e os relatos dos alunos confirmam as percepções da equipe gestora, consolidando a experiência como um exemplo de boa prática pedagógica, com potencial de replicação e aprofundamento.

As contribuições das gestoras, quando cruzadas com o que foi observado em sala de aula, revelam que a escola, enquanto instituição, tem papel decisivo na sustentação de práticas inovadoras. A disponibilidade para escuta, o apoio logístico e a valorização das iniciativas docentes foram elementos destacados no diário de campo como determinantes para a viabilização do projeto. A abertura da direção e da coordenação para refletir criticamente sobre os impactos e desafios da gamificação demonstra que a transformação educacional passa, necessariamente, pela postura colaborativa da gestão escolar.

Por fim, os dados analisados reafirmam que a alfabetização pode (e deve) ser vivida como uma experiência prazerosa, significativa e inclusiva. O projeto “Estrelas do 3ºA – Superando Desafios no Reino do Super Mario” representa um exemplo concreto de como a pedagogia gamificada pode articular emoção, desafio e aprendizagem em favor dos que mais precisam. As vozes dos alunos, das gestoras e da professora-pesquisadora convergem na defesa de uma escola mais criativa, humana e responsiva às necessidades contemporâneas. Diante disso, reforça-se a importância de ampliar a formação docente com foco em metodologias ativas e práticas colaborativas, garantindo que experiências como essa não sejam exceção, mas parte de um cotidiano escolar transformador.

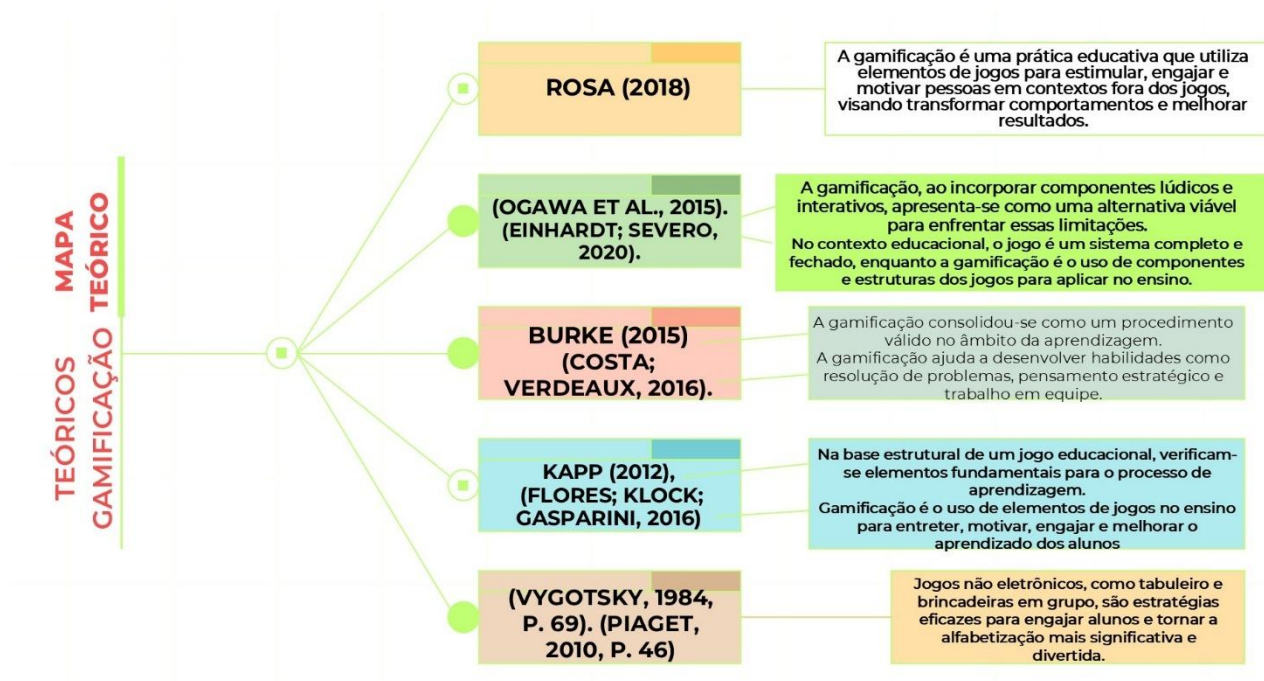
5.3 Discussão e Resultados

Os dados empíricos apontam que a gamificação, no projeto “Estrelas do 3ºA – Superando Desafios no Reino do Super Mario”, se traduziu em narrativas envolventes, progressão de fases, feedback afetivo e colaboração entre alunos. Esses elementos convergem com a definição teórica de gamificação como aplicação de elementos característicos dos jogos – dinâmicas, componentes, estéticas e mecânicas – para estimular participação ativa, motivação, progresso e cooperação (Werbach; Hunter, 2012). A observação de que alunos pouco engajados nas atividades tradicionais passaram a se engajar quando motivados por fases, recompensas e feedback imediato confirma que esses componentes lúdicos são centrais para superar defasagem na alfabetização.

Para sustentar a análise dos dados empíricos, apresenta-se um mapa com os principais teóricos da gamificação que fundamentaram esta investigação. O recurso visual sistematiza contribuições de autores como Burke (2015), Kapp (2012) e Rosa (2018), permitindo relacionar suas concepções aos achados da pesquisa. Essa síntese reforça a ideia de que a gamificação, ao incorporar componentes lúdicos e interativos, constitui-se como alternativa pedagógica potente para enfrentar dificuldades de aprendizagem e promover engajamento estudantil.

Figura 12

Autores-chave e aportes conceituais da gamificação no contexto escolar.



Fonte: Adaptado da pesquisa Acadêmica da própria autora, figura *Mapa teórico da gamificação na educação: autores e contribuições*, 2025.

Cada um desses referenciais sustenta a gamificação como prática educativa: Rosa (2018) define o uso de elementos de jogo para estimular, engajar e melhorar resultados; Ogawa et al. (2015), Einhardt & Severo (2020) enfatizam componentes lúdicos e interativos como alternativa viável no ensino; Burke (2015) e Costa & Verdeaux (2016) destacam desenvolvimento de resolução de problemas, pensamento estratégico e trabalho em equipe; Kapp (2012), Flores, Klock & Gasparini (2016) organizam a base estrutural dos jogos educacionais e sua aplicação didática; Vygotsky (1984) e Piaget (2010) fundamentam a mediação sociocultural e os processos de desenvolvimento que dão sentido pedagógico ao uso de jogos. A análise dos resultados nos mostra como esses aportes convergem para o desenho de práticas gamificadas na alfabetização.

A experiência docente, enfatizada tanto por Smolka (2018) quanto nos relatos da coordenadora e da diretora, emerge como elemento vital para incorporar novos conhecimentos e transformar a prática pedagógica. Conforme os relatos, professores que não haviam usado gamificação antes ficaram inspirados a experimentar novas metodologias, motivados por observar os efeitos do projeto. Isso corrobora Smolka (2018), que afirma que saberes docentes, acumulados ao longo da experiência profissional, são constitutivos da prática e permitem que o docente desenvolva uma práxis crítica e dialógica.

A investigação evidenciou que o preparo pedagógico dos professores é elemento central para o êxito da gamificação na alfabetização. O infográfico a seguir organiza diferentes perspectivas teóricas sobre a formação docente, ressaltando a importância dos saberes experienciais (Tardif, 2014), da interdisciplinaridade (Goulart, Gontijo & Ferreira, 2018) e da mediação sociocultural (Vygotsky, 2007). Essa visualização corrobora a análise de que o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes é condição essencial para a inovação pedagógica.

Figura 13

Referenciais do preparo pedagógico docente: síntese para a análise dos resultados.



Fonte: Adaptado da pesquisa Acadêmica da própria autora, figura *Formação de professores e preparo pedagógico: eixos teóricos de referência.*, 2025.

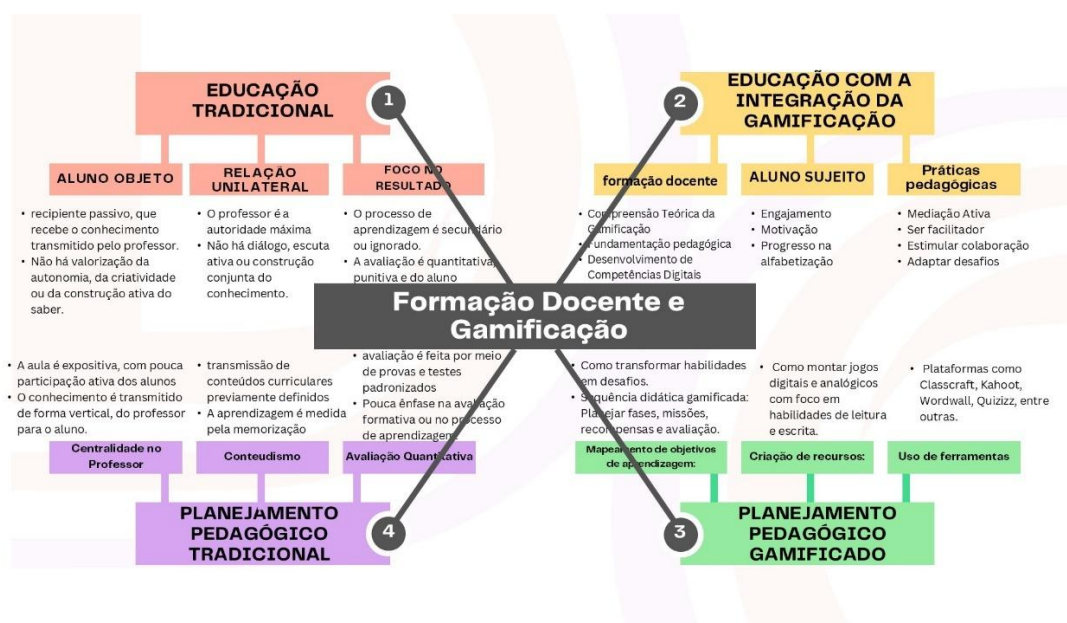
Essa visualização corrobora a análise de que o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes é condição essencial para a inovação pedagógica. A figura organiza esses referenciais para sustentar a análise dos resultados desta dissertação. Aportes que fundamentam o preparo pedagógico do docente: Smolka (2018) destaca a experiência como base da práxis e da incorporação de novos conhecimentos; Goulart, Gontijo & Ferreira (2018) ressaltam a interdisciplinaridade como princípio estruturante da prática; Tardif (2014) evidencia os saberes experienciais, múltiplos e heterogêneos, subordinados à experiência; Vygotsky (2007) sublinha a

mediação sociocultural do professor e o uso de ferramentas para movimentar signos; Costa & Pereira (2017) conectam a abordagem político-pedagógica da alfabetização à prática docente; e Silva (2025, p. 63) defende a formação continuada como oportunidade permanente de atualização, troca e inovação. A investigação evidenciou que o preparo pedagógico dos professores é elemento central para o êxito da gamificação na alfabetização.

Os resultados também permitiram comparar aspectos da educação tradicional com a proposta de ensino gamificado. O infográfico exposto a seguir evidencia essa transição, destacando a passagem do aluno-objeto para o aluno-sujeito, bem como a mudança do planejamento pedagógico centrado no professor para uma abordagem baseada em desafios, recursos digitais e participação ativa. Essa comparação ilustra de forma clara o impacto da gamificação na transformação da prática docente e no avanço dos alunos em leitura e escrita.

Figura 14

Organograma comparativo: do ensino tradicional ao planejamento pedagógico gamificado



Fonte: Adaptado da pesquisa Acadêmica da própria autora, figura *Educação tradicional versus educação com integração da gamificação: contrastes estruturais e implicações para o planejamento pedagógico.*, 2025.

O organograma compara dois paradigmas de ensino. À esquerda, a educação tradicional é descrita pelo aluno-objeto, pela relação unilateral e pelo foco no resultado, desdobrando-se em um planejamento pedagógico tradicional centrado no professor, conteudista e com avaliação quantitativa. À direita, a educação com a integração da gamificação reposiciona o aluno como

sujeito, articula formação docente, práticas pedagógicas ativas e o uso de ferramentas para engajar, motivar e promover progresso na alfabetização. Esse modelo se concretiza em um planejamento pedagógico gamificado, baseado no mapeamento de objetivos, na criação de recursos e na sequência didática com desafios, missões, recompensas e avaliação formativa. A figura sintetiza a mudança de um ensino transmissivo para um ensino mediado e gamificado, interpretando os resultados desta pesquisa.

A aprendizagem significativa, conceito defendido por Baldissera & Machado (2020), aparece claramente nos relatos dos alunos que, durante a roda de conversa, disseram sentir “propósito” nas tarefas: não mais exercícios mecânicos, mas desafios significativos com narrativa. Isso demonstra que novos conteúdos (ou atividades) associados aos saberes prévios dos alunos, com uma mediação significativa, favorecem a construção ativa do conhecimento. A gamificação, nesse sentido, se mostra capaz de inserir a alfabetização nesse contexto de aprendizagem significativa.

Vygotsky (1978) traz a perspectiva de que o desenvolvimento de funções psicológicas superiores é social e cultural, e que a linguagem é mediadora desse processo. Os dados evidenciam que a narrativa do “Reino do Mario” e a interação entre pares, entre colegas auxiliando uns aos outros e colaborando nas tarefas, criam esse espaço social e intersubjetivo de aprendizagem. Alunos se apoiando mutuamente, trocando pistas, comentando sobre estrelas – tudo isso configura uma mediação social que favorece o aprendizado, especialmente entre os com menos proficiência.

A interdisciplinaridade educativa, proposta por Goulart, Gontijo e Ferreira (2018), que ultrapassa o ensino isolado de disciplinas, relaciona-se aqui com professores de alfabetização incorporando práticas gamificadas que dialogam também com competências linguísticas, emocionais e sociais. No projeto, não se tratou apenas de ler e escrever, mas de motivar, cooperar, sentir. Assim, as concepções de alfabetização, se estenderam para além da mera decodificação, contemplando o aluno como sujeito integral, em consonância com o que esses autores defendem.

Tardif (2014) sublinha que os saberes docentes envolvem experiência rotineira, formação inicial e continuada, e interação com abordagens político-pedagógicas. Os dados mostram que, apesar de a formação inicial dos professores não contemplar necessariamente gamificação, a formação continuada interna (oferecida pela escola através da coordenação) e o exemplo prático do projeto serviram como catalisador para que outros professores comessem a considerar essa abordagem. Essa evidência reforça que formação docente não é algo pontual, mas deve estar integrada ao cotidiano escolar.

Freire (2019) fala da necessidade de reflexão contínua por parte dos docentes sobre sua função pedagógica, reconhecendo desafios, sofrimentos, mas também possibilidades reais de mudança. As falas da direção e da coordenação reconhecem limitações – resistência inicial, dificuldade de ajustar o nível de dificuldade, necessidade de planejamento e apoio estrutural – mas também apontam para uma crença de que mudanças são possíveis. Esse espírito crítico, de reflexão, aparece no ato de questionar como a gamificação pode perder efeito se repetida demais, ou como manter o foco pedagógico sem perder o engajamento.

A teoria da enunciação de Bakhtin (1986) enfatiza que todo discurso traz em si interações, vozes múltiplas; enfatiza-se que alunos, professores e gestores participam do enunciado da prática educativa. Nos dados, vemos vozes dos alunos expressando alegria, orgulho, frustração; vemos gestoras comentando observações, sugerindo modificações; vemos a pesquisadora observando. Esse entrelaçamento de vozes torna a experiência gamificada não algo imposto, mas construído socialmente, dialogicamente.

A questão da inclusão, levantada pelos gestores e registrada nos relatos dos alunos mais tímidos ou menos alfabetizados, dialoga com o que a teoria aponta sobre superar desigualdades de aprendizagem. Gamificação permitiu que alunos em diferentes ritmos participassem, encontrassem sucesso nas fases e recebessem reconhecimento. Isso está alinhado com a urgência social apontada na justificativa: enfrentar a persistência de altos índices de estudantes com dificuldades na alfabetização e promover práticas inovadoras contextualizadas.

Smolka (2018) também indica que é fundamental manejar as informações do cotidiano pedagógico, promovendo interações com os educadores para que inovações como gamificação sejam entendidas, discutidas e adaptadas. No projeto analisado, isso ocorreu: gestoras, professora-pesquisadora e professores externos observaram e conversaram sobre os impactos, sugeriram variações de fases, ajustes de dificuldade. Esse manejo cotidiano permitiu que a prática não ficasse restrita a uma ação singular, mas como ponto de partida para possíveis escalas ou continuidade.

Dados empíricos revelam que a gamificação favoreceu motivação intrínseca, curiosidade, participação, cooperação – elementos que determinados estudos (Hamari et al., 2014; Alves; Ausani, 2020) associam à eficácia da gamificação em contextos educacionais. A motivação intrínseca surgida nas fases e na narrativa contrastou com a motivação extrínseca típica de recompensas acadêmicas convencionais; os atletas de leitura e escrita queriam ganhar estrelas, mas também queriam superar seus próprios limites, ajudando colegas.

Segundo Baldissera & Machado (2020), aprendizagem significativa está relacionada à mediação, problematização e descoberta. A narrativa do roubo das estrelas, desafios progressivos e roda de conversa como feedback emocional configuraram problematização e descoberta: alunos foram desafiados a pensar, propor frases, textos, interpretar pistas; a professora pesquisadora observou que o erro passou a ser aceito como parte natural do processo. Tudo isso reforça aquele ideal de aprendizagem que vai além do mecânico.

Carminatti (2015) argumenta que o docente deve conduzir aulas para que o aluno seja partícipe ativo e o aprendizado coletivo e mútuo seja realidade. O projeto demonstrou essa possibilidade: alunos ativos, engajados, cooperando, ajudando colegas; professores inspirados a inovar; gestão escolar envolvida. A transferência de conhecimento não foi unilateral, mas resultado de interações – de professores observando colegas, gestores pautando reflexões, alunos expressando desejos de continuar.

A incorporação da gamificação na formação docente, conforme os resultados, deveria contemplar elementos destacados na teoria: narrativa, desafios progressivos, feedback, cooperação, avaliação formativa. Estes elementos foram percebidos empiricamente como eficazes. Os gestores enfatizaram que, para que tal incorporação aconteça de modo sustentável, é preciso apoio institucional – tempo para planejar, recursos, momentos de formação – o que dialoga com Freire (2019) quanto à necessidade de condições materiais, políticas, apoio para que transformações pedagógicas ocorram de fato.

Os dados sugerem que professores que viram os efeitos práticos da gamificação ganharam confiança para inovar. Isso reforça a ideia de Smolka (2018) de que saberes acumulados e práticas vividas são essenciais para formar docentes capazes de incorporar metodologias como a gamificação. A experiência concreta se mostrou vital: não basta teoria; é necessário vivenciar resultados.

A teoria de aprendizagem sociointeracionista de Vygotsky (1978) sustenta que a aprendizagem é mediada socialmente e que o erro, o suporte de colegas e a scaffolding são importantes. Observações apontam que alunos com maiores dificuldades, antes relutantes para ler em voz alta, passaram a participar porque sentiam-se seguros na atmosfera, encorajados pelos colegas e motivados pelas fases do jogo.

Quanto à formação docente inicial e continuada, os resultados demonstram lacunas: muitos professores ainda não têm preparo específico para usar gamificação, confundindo-se “jogar por jogar”. Isso se alinha com o que citam Gatti (2014) e com Freire (2019), que apontam deficiências

nas formações, na estrutura curricular e nos apoios institucionais. Esses desafios limitam a qualidade da incorporação da gamificação como estratégia robusta.

Entretanto, os dados também indicam possibilidades práticas para superar esses obstáculos: formações internas inspiradas em experiências concretas, como essa, trocas entre professores, mentorias, reflexões críticas. Tais estratégias se aproximam da proposta de Smolka (2018) e de Goulart, Gontijo e Ferreira (2018), que defendem que saberes docentes se atualizam não apenas por cursos formais, mas por prática, reflexão, interação, adaptação ao contexto real.

A partir da análise dos dados e da interlocução com o referencial teórico, é possível afirmar que a gamificação pode ser incorporada de maneira eficaz à formação de professores alfabetizadores como uma estratégia pedagógica capaz de enfrentar os desafios da alfabetização de alunos com defasagem de aprendizagem. Para isso, é necessário que a formação docente, especialmente a continuada, contemple práticas gamificadas que permitam a experimentação, a reflexão e a construção coletiva dos saberes pedagógicos.

Como destacam Werbach e Hunter (2012), a gamificação estimula a participação ativa por meio de metas, recompensas e desafios significativos, enquanto Baldissera e Machado (2020) reforçam que a aprendizagem significativa ocorre quando os novos conteúdos se vinculam à realidade do educador. Além disso, segundo Vygotsky (1978), o conhecimento se constrói na interação social, e Smolka (2018) complementa que a práxis docente se fortalece quando incorpora vivências e saberes contextualizados. Nesse sentido, a gamificação, ao ser integrada à formação, pode proporcionar um espaço dinâmico, motivador e crítico, favorecendo a reelaboração de práticas tradicionais e a superação de dificuldades concretas no ensino da leitura e da escrita.

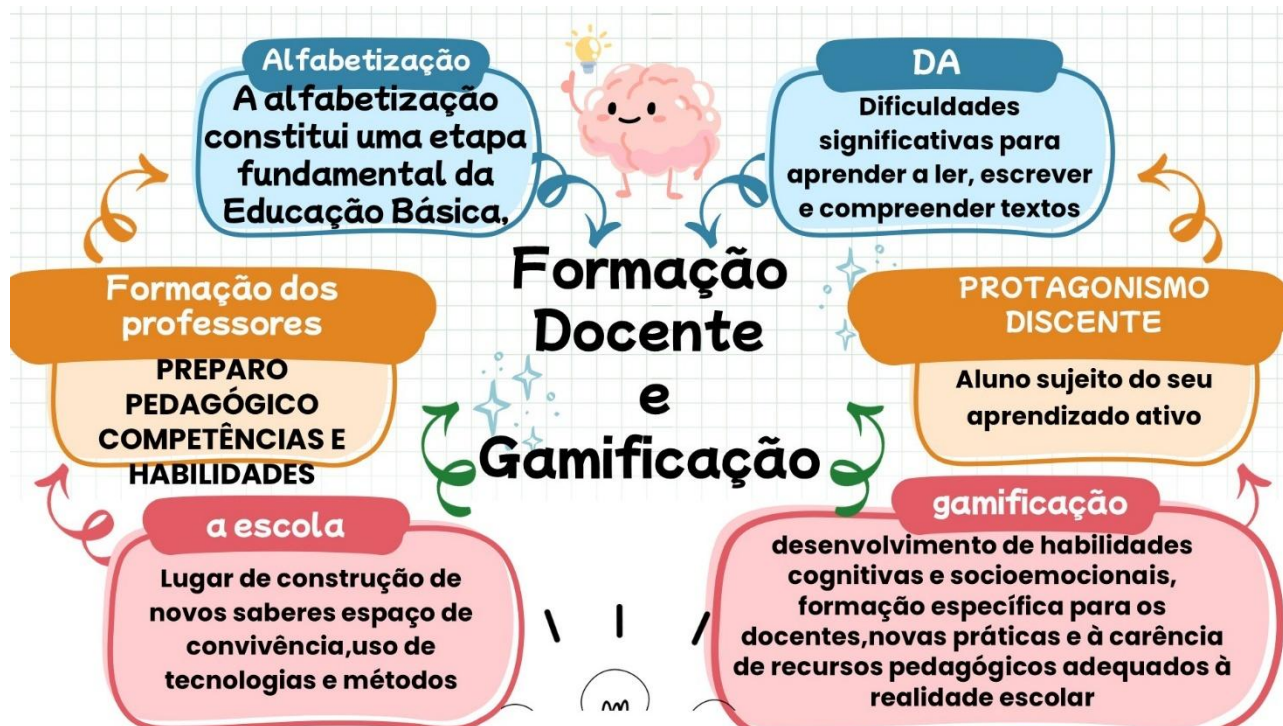
Os resultados confirmam a justificativa da pesquisa: a alfabetização de alunos com defasagem de aprendizagem pode ser significativamente impactada por metodologias inovadoras como a gamificação, desde que a formação docente seja reformulada para contemplar esses instrumentos de prática, teoria, reflexão e apoio. A apropriação de jogos ou objetos lúdicos não basta; é fundamental que docentes sejam formados para planejar, mediar e refletir, respeitando os saberes prévios dos alunos e promovendo aprendizagem significativa. Assim, este estudo contribui tanto teoricamente – ampliando o repertório sobre gamificação, formação docente e alfabetização – quanto praticamente, sinalizando para gestores e formadores caminhos concretos de ação.

O mapa mental abaixo apresenta a tríade que norteou toda a pesquisa: formação docente, gamificação e alfabetização de alunos com defasagens de aprendizagem. Podemos perceber a integração entre os principais achados, mostrando como a articulação entre esses eixos promove

inovação pedagógica, superação de defasagens e fortalecimento das competências leitoras e escritoras, alinhando a teoria, prática e resultados da intervenção realizada.

Figura 15

Eixos transformadores na alfabetização: formação docente, gamificação e protagonismo discente.



Fonte: Adaptado da pesquisa Acadêmica da própria autora, figura *Mapa Mental da Triade Transformadora (Formação Docente, Gamificação e Alfabetização)*, 2025.

A representação organiza os eixos que estruturam esta pesquisa. A alfabetização é tomada como etapa fundante da Educação Básica e, diante das dificuldades de aprendizagem (DA), exige respostas pedagógicas capazes de sustentar a leitura, a escrita e a compreensão. A formação de professores provê o preparo didático, as competências e as habilidades necessárias para planejar sequências gamificadas, mediar as interações e avaliar formativamente. A escola aparece como ecossistema de inovação e convivência, articulando tecnologias e métodos ao cotidiano para que as práticas se consolidem. A gamificação converte objetivos curriculares em desafios significativos, mobilizando habilidades cognitivas e socioemocionais, desde que acompanhada de formação específica para os docentes. Nesse arranjo, o protagonismo discente emerge como princípio organizador: o estudante torna-se sujeito do próprio percurso, engaja-se, colabora e regula o próprio avanço. Esse encadeamento conceitual ilumina os resultados desta dissertação ao indicar que a

melhoria em leitura e escrita decorre da convergência entre mediação qualificada e desenho didático gamificado.

Os três pilares interligados que sustentam a proposta de intervenção educacional. A tríade aqui é:

1. Formação Docente

- Refere-se à capacitação contínua dos professores para lidar com os desafios da alfabetização, especialmente em contextos de defasagem.

- Envolve o desenvolvimento de competências pedagógicas, tecnológicas e socioemocionais.

- É o ponto de partida para qualquer transformação significativa na prática educativa.

2. Gamificação

- Representa o uso de elementos de jogos (desafios, recompensas, níveis, narrativa) para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais envolvente.

- Atua como estratégia motivacional e cognitiva, especialmente eficaz para alunos com dificuldades ou desinteresse.

- Pode ser aplicada tanto na formação docente quanto diretamente na sala de aula.

3. Alfabetização de Alunos com Defasagem

- É o foco da ação: alunos que estão em processo de alfabetização, mas apresentam atrasos em relação à idade ou série.

- Exige abordagens diferenciadas, personalizadas e sensíveis às necessidades desses estudantes.

- A gamificação e a formação docente são caminhos para superar esses desafios.

Os resultados desta pesquisa reforçam que a gamificação, enquanto metodologia ativa, tem potencial para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, interativo e significativo. Contudo, a eficácia dessa prática não pode ser compreendida de forma isolada: ela se consolida quando articulada a uma formação docente sólida e contextualizada. Nesse sentido, o infográfico a seguir evidencia o movimento em “funil”, no qual a gamificação amplia as oportunidades de engajamento dos estudantes, mas é a formação de professores que garante a sustentabilidade e a efetividade desse processo.

A relevância desse ponto de vista é confirmada pelo levantamento oficial “Cenário da Defasagem Idade-Série no Brasil”, realizado pelo Instituto Ayrton Senna (IAS, 2024), a partir dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP/MEC, 2023). Os dados apontam que aproximadamente 4,2 milhões de estudantes da educação básica apresentavam defasagem idade-

série de dois anos ou mais em 2024, representando 12,5% do total. Essa realidade é mais crítica nos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos), que concentram 42,7% dos casos. Tal cenário confirma a urgência de estratégias que combatam a defasagem.

Figura 16

Formação docente e gamificação: o fechamento do funil para a superação da defasagem na alfabetização.



Fonte: Elaboração da autora a partir de dados da pesquisa, do Instituto Ayrton Senna (2024) e do livro Neurociência, Teoria e Prática na formação pedagógica docente do Dr. Rômulo Terminelis da Silva (2025).

A leitura dos dados oficiais evidencia a magnitude da defasagem idade-série no Brasil e seus efeitos sobre o fluxo escolar. Em 2024, cerca de 4,2 milhões de estudantes estavam com pelo menos dois anos de atraso. Nesses contextos, o atraso escolar associa-se a trajetórias marcadas por reprovação e abandono, compondo um circuito que afasta o estudante da escola quando ele não lê com fluência nem interpreta com autonomia — quadro também descrito nas publicações do Instituto Ayrton Senna (IAS) sobre alfabetização e correção de fluxo (IAS, 2024).

Conforme representado na Figura 16, o processo analítico considera quatro movimentos encadeados: (a) reconhecer a defasagem como problema de fluxo; (b) acionar metodologias ativas com gamificação para reengajar; (c) sustentar ciclos de prática e *feedback* que convertam

participação em aprendizagem; e (d) fechar o funil pela formação docente, condição que estabiliza a redução da defasagem, diminui a evasão e estimula a participação dos alunos.

Essa dinâmica reforça o achado central desta dissertação: a tríade formação docente–gamificação–alfabetização de alunos com dificuldades de aprendizagens opera de modo sistêmico; sem a dimensão formativa, o ganho motivacional tende a ser episódico, ao passo que, com formação e qualificação, os efeitos se acumulam e persistem na cultura pedagógica da escola.

No âmbito desta pesquisa participante, o uso de metodologias ativas com gamificação mostrou-se um vetor de redução do funil: as missões, ciclos de feedback e recompensas simbólicas ampliaram o engajamento, favoreceram a prática deliberada de leitura e escrita e produziram ganhos visíveis, especialmente para alunos em maior defasagem. A gamificação funcionou, assim, como ponte didático-metodológica entre as necessidades dos estudantes e o currículo, convertendo tarefas escolares em desafios progressivos, com *feedback* imediato e sentido para quem aprende.

O infográfico sintetiza o percurso analítico desta pesquisa: parte-se do diagnóstico de defasagens na alfabetização e, por meio de metodologias ativas com gamificação, promove-se reengajamento, prática deliberada e feedbacks contínuos. Os dados e os registros de campo evidenciam que tais estratégias convertem participação em aprendizagem quando estão amparadas por mediação pedagógica qualificada. Os resultados indicam que quem “fecha” o funil é a formação de professores: quando há formação continuada, preparo pedagógico e domínio de mediação didática, a gamificação deixa de ser apenas um recurso motivacional e passa a compor sequências intencionais de ensino, com objetivos claros, critérios de progresso e avaliação formativa. Em síntese, a metodologia ativa melhora o processo de ensino, e a formação docente qualificada garante sua eficácia.

Nesse sentido, os resultados convergem com o que afirma Silva (2025, p. 63), “[...] a formação continuada não é apenas uma opção, mas um caminho essencial para o aprimoramento profissional”.

Assim, a evidência empírica desta intervenção e o referencial teórico caminham na mesma direção: a gamificação melhora o processo de ensino, desde que se integre a um projeto de formação docente contínua, reflexiva e aplicada ao contexto.

Figura 17

Síntese dos desafios, estratégias gamificadas e resultados alcançados.

Dificuldades	Estratégias Gamificadas	Resultados Alcançados
--------------	-------------------------	-----------------------

Identificadas	Utilizadas	
Baixo engajamento dos alunos nas atividades tradicionais de leitura e escrita.	Uso de narrativa lúdica (“Reino do Super Mario”) e desafios progressivos (Trilha da Palavra, Castelo das Frases, Desafio de Bowser).	Maior motivação e interesse pela leitura, participação ativa e redução da resistência inicial às atividades.
Dificuldade na construção de frases e na compreensão textual.	Propostas de resolução coletiva de desafios, recompensas simbólicas e feedback imediato.	Melhora na produção de frases completas, ampliação do vocabulário e maior interação entre pares.
Defasagem acentuada no reconhecimento de sílabas e palavras.	Cartões de sílabas e mural da jornada gamificado, com avanço por etapas.	Avanço perceptível no reconhecimento silábico e na formação de palavras, com ganhos significativos para alunos em maior defasagem.
Resistência dos professores a práticas inovadoras.	Formação docente baseada em rodas de conversa, diário de campo e entrevistas dialógicas sobre gamificação.	Maior abertura a práticas inovadoras, reflexão crítica sobre metodologias tradicionais e percepção da gamificação como aliada no processo alfabetizador.
Falta de integração entre teoria e prática no processo de ensino.	Aplicação de projeto de intervenção gamificado articulado ao referencial teórico.	Consolidação da tríade transformadora (formação docente, gamificação e alfabetização), com impactos positivos no processo de ensino-aprendizagem.

Fonte: Adaptado da pesquisa Acadêmica da própria autora, figura Quadro comparativo dos achados da pesquisa., 2025.

A figura organiza de forma sintética os principais achados da pesquisa, relacionando as dificuldades identificadas, as estratégias gamificadas aplicadas e os resultados alcançados. Essa sistematização demonstra que os desafios da alfabetização em contextos de defasagem podem ser enfrentados de modo mais eficaz quando as práticas docentes se apoiam em metodologias inovadoras, capazes de integrar teoria e prática. A análise confirma que a gamificação, quando planejada de forma intencional e mediada por professores preparados, constitui um recurso pedagógico potente para superar obstáculos de aprendizagem e promover avanços significativos em leitura e escrita.

As práticas descritas ao longo desta pesquisa foram desenvolvidas com base nas habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) para os anos iniciais, especialmente aquelas relacionadas à leitura, escrita e oralidade. A aplicação de atividades

gamificadas dialoga diretamente com habilidades como EF12LP01 e EF01LP02, que enfatizam o desenvolvimento da leitura e da escrita no processo de alfabetização. Dessa forma, a gamificação foi utilizada não apenas como ferramenta motivacional, mas como um recurso metodológico alinhado às competências curriculares nacionais.

Os resultados obtidos, organizados por meio de infográficos e sintetizados na figura 17, demonstram que a gamificação, quando articulada a uma formação docente crítica e contínua, representa um caminho efetivo para enfrentar os desafios da alfabetização em contextos de defasagem. A análise evidenciou não apenas avanços significativos no engajamento e na aprendizagem dos alunos, mas também transformações nas práticas pedagógicas e na percepção dos professores sobre o potencial inovador dessa metodologia. Assim, ao integrar teoria e prática em uma experiência concreta, esta pesquisa reforça a relevância da tríade transformadora — formação docente, gamificação e alfabetização — como eixo estruturante de mudanças no processo educativo. Com base nesses achados, as considerações finais apresentam as contribuições deste estudo, apontando caminhos para o fortalecimento da formação de professores e ampliação das práticas pedagógicas gamificadas no contexto escolar.

As evidências produzidas por esta dissertação indicam que a articulação entre formação docente, metodologias ativas com gamificação e alfabetização constitui um caminho promissor para enfrentar defasagens de aprendizagem no 3º ano do ensino fundamental. A intervenção realizada — estruturada em narrativa, desafios progressivos e feedback formativo — produziu aumento consistente de engajamento, maior participação e colaboração entre pares, avanços na consciência fonológica e na formação de palavras, melhorias na construção de frases e maior acurácia ortográfica ao final do ciclo. Registros de diário de campo, roteiros de observação e rodas de conversa indicaram, ainda, mudanças na mediação docente (planejamento mais intencional, uso de critérios de progresso, devolutivas frequentes) e redução de resistências a práticas inovadoras. Esses resultados são robustos no plano qualitativo e oferecem base para um programa cumulativo de investigação empírica que teste, amplie e generalize o modelo proposto.

6 Considerações Finais

A alfabetização representa uma fase essencial na formação educacional, especialmente quando se trata de alunos que apresentam defasagem na aprendizagem. Essa realidade exige que os educadores estejam preparados não apenas para ensinar conteúdos básicos, mas para lidar com as particularidades de cada estudante, sobretudo aqueles em contextos de vulnerabilidade social. A gamificação, como estratégia pedagógica, surge como uma alternativa promissora para tornar o processo de alfabetização mais atrativo, engajante e eficaz, uma vez que propicia dinâmicas que estimulam a participação ativa e a cooperação entre os alunos, rompendo com modelos tradicionais muitas vezes ineficazes para esse público.

O projeto “Estrelas do 3ºA – Superando Desafios no Reino do Super Mario” ilustra como a gamificação pode ser aplicada de forma concreta e eficaz no ambiente escolar, incorporando elementos que despertam interesse e motivação em estudantes que tradicionalmente se mostram pouco engajados. A narrativa envolvente, a progressão por fases e o feedback constante são exemplos de estratégias que favorecem a construção do conhecimento de maneira significativa, permitindo que os alunos vivenciem a aprendizagem como um desafio estimulante, e não como uma tarefa mecânica ou descontextualizada. Isso reforça a necessidade de repensar as práticas pedagógicas para além da mera decodificação de textos, reconhecendo o aluno como sujeito integral.

A prática docente revela-se um fator decisivo para o sucesso da implementação de metodologias gamificadas. A transformação da prática pedagógica depende da capacidade do professor de experimentar, refletir e adaptar os novos recursos às demandas reais da sala de aula. A formação continuada, especialmente aquela que valoriza a troca de saberes e a aprendizagem colaborativa, contribui para que os professores incorporem essas ferramentas com mais segurança e criatividade, rompendo com a resistência às inovações metodológicas. A vivência prática, associada a reflexões críticas, fortalece a práxis docente e possibilita uma atuação mais consciente e efetiva.

Outro aspecto fundamental é a dimensão social e colaborativa da aprendizagem, que a gamificação potencializa ao promover a interação entre os alunos. O ambiente de cooperação, em que os estudantes se apoiam mutuamente e compartilham saberes, cria condições favoráveis para a superação das defasagens, especialmente para aqueles com menor proficiência. Essa mediação social reforça o papel da linguagem e da interação como ferramentas essenciais para o

desenvolvimento cognitivo e socioemocional, construindo um espaço coletivo de aprendizagem que valoriza a participação ativa de todos.

A interdisciplinaridade presente nas práticas gamificadas amplia a compreensão sobre o processo de alfabetização, ultrapassando a simples aquisição técnica da leitura e da escrita. Os desafios propostos, as narrativas e as dinâmicas de grupo envolvem competências linguísticas, emocionais e sociais, que se entrelaçam para formar um aprendizado mais completo e significativo. Esse olhar integral sobre o aluno como sujeito, em constante desenvolvimento, aponta para uma educação mais humanizada e inclusiva, alinhada às necessidades contemporâneas.

A experiência desenvolvida na rede pública de Praia Grande ilustrou como a gamificação pode potencializar o processo de alfabetização, promovendo engajamento, colaboração e autonomia dos alunos. Ao promover a autonomia e o engajamento do estudante, o professor gamifica o processo de alfabetização, tornando-o mais inclusivo, dinâmico e significativo, uma vez que as metodologias ativas permitem que o aluno se torne protagonista da própria aprendizagem. Essa prática, reconhecida por sua capacidade de transformar desafios em oportunidades pedagógicas, foi mencionada por Silva (2025, apud Santos, 2025) como um exemplo de inovação na alfabetização mediada por estratégias lúdicas e gamificadas, evidenciando o potencial dessas abordagens para renovar a prática docente e fortalecer uma educação mais humanizada e participativa.

Entretanto, os desafios relacionados à formação docente não podem ser negligenciados. Muitos professores ainda enfrentam dificuldades para incorporar a gamificação em suas práticas por falta de preparo adequado, escassez de recursos e limitações institucionais. Para que a gamificação se consolide como uma estratégia pedagógica robusta, é imprescindível que as políticas educacionais garantam condições materiais e formativas que apoiem os educadores no planejamento, execução e avaliação dessas metodologias. A continuidade da formação, aliada a um suporte institucional efetivo, é crucial para a sustentabilidade das inovações.

A reflexão crítica e a postura reflexiva dos educadores diante das transformações na prática pedagógica são igualmente essenciais. Enfrentar resistências, ajustar estratégias e manter o equilíbrio entre engajamento lúdico e objetivos educacionais requer maturidade profissional e comprometimento. O processo de formação deve, portanto, fomentar a capacidade do professor de analisar e reformular constantemente sua atuação, com base em evidências e experiências, consolidando um modelo de ensino que seja ao mesmo tempo dinâmico e rigoroso.

A participação dos diversos atores da comunidade escolar — professores, alunos, gestores e pesquisadores — no diálogo sobre a implementação da gamificação reforça a importância da

construção coletiva do conhecimento. Essa interação múltipla favorece a adaptação das práticas ao contexto específico de cada escola, tornando-as mais eficazes e significativas. O processo de enunciação das vozes na prática educativa revela a natureza social e democrática da aprendizagem, que deve ser protagonizada pelos sujeitos envolvidos, com reconhecimento das suas necessidades e potencialidades.

Os resultados apresentados confirmam que a gamificação contribui para aumentar a motivação intrínseca dos alunos, ampliando seu envolvimento e participação, o que se traduz em avanços concretos no processo de alfabetização. Ao estimular o interesse e promover a cooperação, essa abordagem promove uma aprendizagem mais profunda e duradoura, permitindo que os estudantes superem as defasagens e se sintam reconhecidos e valorizados no ambiente escolar. Esse impacto positivo reforça a urgência de integrar essas práticas à formação docente de maneira consistente.

Concluiu-se que a incorporação da gamificação na formação de professores alfabetizadores emerge como uma estratégia capaz de enfrentar os desafios da alfabetização em contextos de defasagem de aprendizagem. Para que isso se realize plenamente, é necessário investir em formação continuada que propicie a experimentação, a reflexão crítica e a construção coletiva de saberes, além de garantir o suporte institucional necessário. Dessa forma, será possível transformar as práticas pedagógicas tradicionais, tornando o ensino da leitura e da escrita mais inclusivo, motivador e eficaz, beneficiando diretamente os alunos e fortalecendo a qualidade da educação básica.

A presente pesquisa revelou que a integração entre formação docente e metodologias gamificadas constitui um caminho promissor para transformar práticas alfabetizadoras. Os resultados obtidos demonstraram que o uso da gamificação, articulada à formação continuada, favorece não apenas o engajamento dos alunos, mas também a reconstrução das práticas pedagógicas, estimulando um ensino mais dinâmico, participativo e centrado no estudante.

A relevância desta investigação para a comunidade acadêmica reside na contribuição teórica e metodológica que oferece ao campo da Educação, especialmente ao propor uma articulação concreta entre formação docente, inovação pedagógica e superação das dificuldades de aprendizagem na alfabetização. O estudo reforça a importância de se repensar os modelos de formação de professores, incorporando estratégias ativas e lúdicas, como a gamificação, de modo a promover uma prática reflexiva e transformadora. Para professores e gestores, os achados apontam para a urgência de uma cultura formativa que incentive a experimentação, a colaboração e o

planejamento pedagógico orientado por evidências, favorecendo o desenvolvimento integral dos alunos.

Os objetivos específicos foram plenamente alcançados. O primeiro, que buscou analisar os desafios enfrentados por professores na alfabetização de alunos com defasagem de aprendizagem, foi atendido por meio da revisão narrativa e dos relatos de experiência que evidenciaram as lacunas na formação inicial e as limitações metodológicas que ainda persistem nas práticas tradicionais. O segundo objetivo, que consistiu em identificar as contribuições teóricas e metodológicas da gamificação, foi concretizado pela análise dos autores estudados e pela aplicação prática do projeto “Estrelas do 3ºA – Superando Desafios no Reino do Super Mario”, comprovando seu potencial de engajamento e mediação cognitiva e afetiva. O terceiro objetivo, voltado à investigação sobre como a formação docente pode incorporar práticas gamificadas, foi igualmente atingido, mostrando que o desenvolvimento profissional contínuo é condição essencial para a consolidação de metodologias inovadoras na alfabetização.

A hipótese central desta pesquisa — de que a gamificação, quando integrada a uma formação docente sólida e reflexiva, pode contribuir significativamente para a superação das dificuldades de alfabetização em alunos com defasagem de aprendizagem — foi confirmada e mostrada pelos resultados obtidos. As análises teóricas e empíricas convergiram para a compreensão de que o uso intencional da gamificação, mediado por um professor preparado e sensível aos processos de aprendizagem, favorece o engajamento, o interesse genuíno e a participação ativa dos estudantes. Além disso, a criação de um ambiente colaborativo e emocionalmente positivo mostrou-se propícia ao desenvolvimento da autonomia, da persistência e do prazer em aprender, indicando que a integração entre formação docente e gamificação constitui um caminho promissor para o fortalecimento das práticas alfabetizadoras.

Assim, esta dissertação reforça que o professor, ao apropriar-se de práticas gamificadas e compreender os fundamentos que as sustentam, torna-se protagonista de um processo de ensino mais significativo e humanizado. A pesquisa, portanto, contribui para o fortalecimento de uma educação voltada à equidade e à inovação, capaz de responder aos desafios contemporâneos da alfabetização e inspirar novas investigações e práticas transformadoras no campo educacional.

Em síntese, esta pesquisa representa mais do que um percurso acadêmico — constitui uma trajetória de transformação pessoal, profissional e coletiva. Ao unir formação docente, gamificação e alfabetização, este trabalho reafirma que ensinar é, antes de tudo, um ato de criação e de esperança. Os resultados obtidos comprovam que a inovação pedagógica nasce do compromisso

humano de educar com sentido, de reinventar a prática e de acreditar que todo aluno é capaz de aprender quando encontra um professor preparado e sensível às suas necessidades. A experiência vivida mostrou que a gamificação pode ressignificar o ensino, tornando-o um espaço de descoberta, emoção e pertencimento, e que a formação docente é o alicerce que sustenta essa transformação. Que este estudo possa inspirar outros educadores, pesquisadores e gestores a olhar para a escola não como um lugar de limitações, mas como um laboratório de possibilidades, onde o aprender e o ensinar se encontram em movimento constante — guiados pela alegria, pela curiosidade e pelo desejo genuíno de formar sujeitos críticos, criativos e protagonistas de suas próprias histórias.

Referências

- Aquino, C. C. F., Aquino, J. C. F., & Caetano, L. M. D. (2022). Tecnologias digitais na primeira infância: experiências e riscos na interação com telas. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, 13(38), 654–674. Retrieved from: https://www.researchgate.net/profile/Jayne-Aquino-2/publication/363650877_Tecnologias_Digitais_na_Primeira_Infancia_experiencias_e_riscos_na_interacao_com_telas/links/6327d49070cc936cd31b7d3a/Tecnologias-Digitais-na-Primeira-Infancia-experiencias-e-riscos-na-interacao-com-telas.pdf
- Axt, R. (1991). O papel da experimentação no ensino de Ciências. In Moreira & Axt (Eds.), *Tópicos em ensino de Ciências*. Sagra.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1980). *Psicologia educacional*. Interamericana.
- Bacelar, V. L. E. (2009). *Ludicidade e educação infantil*. EDUFBA.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays* (V. W. McGee, Trans.; C. Emerson & M. Holquist, Eds.). University of Texas Press.
- Baldissera, L. F., & Machado, M. F. R. C. (2020). *Mediação pedagógica e metodologias ativas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica a Distância*. IFPR.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Retrieved from: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Retrieved from: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Retrieved from: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC
- Brenelli, R. P. (1996). *O jogo como espaço para pensar: A construção de noções lógicas e aritméticas*. Papirus.
- Carminatti, B. (2015). *A construção da interdisciplinaridade a partir dos saberes docentes nas ciências naturais: a realidade de duas escolas públicas do norte do Rio Grande do Sul* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Carvalho, A. M. C. (2003). *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. Casa do Psicólogo.

- Carvalho, A. M. P. de, & Gil-Pérez, D. (1993). *Formação de professores de Ciências: tendências e inovações* (Coleção Questões da nossa época, v. 28). Cortez.
- Carvalho, M. C. (2016). *A importância do brincar na construção de conhecimentos de crianças na pré-escola* (Dissertação de Mestrado). Universidade Fernando Pessoa. Retrieved from: <https://core.ac.uk/reader/161819050>
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Editora Aique.
- Costa, M. J. M., & Pereira, M. V. (2017). O ensino de ciências naturais nos anos iniciais do ensino fundamental: um olhar a partir dos docentes de uma escola da baixada fluminense do Rio de Janeiro. *Interfaces da Educação*, 8(24), 147–171.
- Coutinho, L. C. (2016). *A sala da educação infantil: um espaço lúdico de aprendizagem* (Monografia de Especialização). Universidade Federal da Bahia.
- Farias, L. R. L. C. (2020). *Caracterização do desempenho escolar de adolescentes com provável transtorno do desenvolvimento da coordenação* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Amazonas. Retrieved from: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8184/5/Disserta%c3%a7%c3%a3o_LenaFarias_PPGE.pdf
- Ferreiro, E. (2015). *Com todas as letras* (17. ed.). Cortez Editora.
- Ferreiro, E. (2011). *Reflexões sobre alfabetização* (26. ed.). Cortez.
- Ferreiro, E., & Palacio, M. G. (1982). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura* (5 fascículos). Dirección General de Educación Especial.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI de España Editores.
- Freire, P. (2019). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (68. ed.). Paz & Terra.
- García Barros, S., Martínez Losada, C., & Mondelo Alonso, M. (1998). Hacia la innovación de las actividades prácticas desde la formación del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias*, 16(20), 353–366.
- Giani, K. (2010). *A experimentação no Ensino de Ciências: possibilidades e limites na busca de uma aprendizagem significativa* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília.

- Gil-Pérez, D. (1996). Orientações didáticas para a formação continuada de professores de Ciências. In L. C. Menezes (Org.), *Formação continuada de professores de Ciências no âmbito ibero-americano* (Coleção Formação de Professores). Autores Associados & NUPES.
- Haywood, K. M., & Getchell, N. (2016). *Desenvolvimento motor ao longo da vida* (L. F. M. Dorvillé, Trans.; R. D. S. Peterson, Revisão técnica; 6. ed.). Artmed.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. Cenário da defasagem idade-série no Brasil: levantamento 2024. São Paulo: Instituto Ayrton Senna, 2024. Baseado em dados do Censo Escolar da Educação Básica 2023 (INEP/MEC). Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br>. Acesso em: 4 out. 2025.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
- Lorenzetti, L., & Delizoicov, D. (2001). Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. *Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências*, 3(1), 45–61.
- Machado, A. R., Lousada, E., & Abreu-Tardelli, L. (2007). *Trabalhos de pesquisa. Diários de leitura para a revisão bibliográfica*. Parábola.
- Maldaner, O. A. (2006). *A formação inicial e continuada de professores de Química* (3. ed.). Editora Unijuí.
- Masini, E. F. S. (2011). Aprendizagem significativa: condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos. *Aprendizagem Significativa em Revista*, 1(1), 16–24.
- Melo, A. M. M. O. (2016). *Promoção de autodeterminação de alunos com NEE e CEI: intervenção com treino vocacional na comunidade* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Coimbra. Retrieved from: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/12013/1/ALDA_MELO.pdf
- Mizukami, M. da G. N., Reali, A. M. M. R., Reyes, C. R., Martucci, E. M., Lima, E. F. de, Tancredi, R. M. S. P., & Mell, R. R. de. (2003). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. EdFUFSCar.
- Moreira, M. A. (2012a). Al final, qué es aprendizaje significativo? *Revista Currículum*, 1(25), 29–56.
- Moreira, M. A., & Masini, E. F. S. (2006). *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel* (2. ed.). Centauro.
- Nascimento, C. P., Araujo, E. S., & Miguéis, M. R. (2009). O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar*

- e Educacional (ABRAPEE)*, 13(2), 293–302. Retrieved from: <https://www.scielo.br/j/pee/a/gYnJQxRNNNm7y8zXDn8wPS/?format=pdf>
- O'Connor, C., & Stagnitti, K. (2011). Play, behaviour, language and social skills: the comparison of a play and a non-play intervention within a specialist school setting. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(4), 1205–1211.
- Orlandi, E. P. (2005). Michel Pêcheux e a análise de discurso. *Estudos da Língua(gem)*, 1, 9–13. Retrieved from: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/download/973/829/1629>
- Ostermann, F., & Cavalcanti, C. J. H. (2011). *Teorias de aprendizagem*. Evangraf.
- Pêcheux, M. (2004). *L'inquiétude du discours*. Cendres.
- Piaget, J. (2010). *A formação do símbolo na criança. Imitação, jogo, sonho, imagem e representação* (4th ed.). Grupo GEN, LTC.
- Pimenta, C. O., Sousa, S. A., & Flores, M. L. R. (2021). Dimensões para análise de propostas de avaliação de políticas de educação infantil. *Educar em Revista*, 37. Retrieved from: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.78210>
- Pimenta, S. G. (2008). *Saberes pedagógicos e atividade docente* (6. ed.). Cortez.
- Rodrigues, R. dos S. (2019). *Caracterização do desempenho escolar de crianças com provável transtorno do desenvolvimento da coordenação* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Amazonas. Retrieved from: https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/7318/11/Disserta%c3%a7%c3%a3o_RenanRodrigues_PPGE.pdf
- Rossato, S. M., Constantino, E. P., & Mello, S. A. (2013). O ensino da escrita e o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual. *Psicologia em Estudo*, 18(4), 737–748. Retrieved from: <https://www.scielo.br/j/pe/a/wnWrXdyhNfqgMrR3n3RVhJ/?format=pdf>
- Silva, A. P. L. C. (2006). *O lúdico na educação infantil: concepções e práticas dos professores na rede municipal de Campo Grande-MS* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco. Retrieved from: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7873-o-ludico-na-educacao-infantil-concepcoes-e-praticas-dos-professores-na-rede-municipal-de-campo-grande-ms.pdf>
- Silva, L. H. A., & Zanon, L. B. (2000). A experimentação no ensino de ciências. In R. P. Schnetzler & R. M. R. Aragão (Orgs.), *Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens*. CAPES/UNIMEP.

- Silva, R. T. da. (2025). Alfabetização como base para a construção do conhecimento: Desafios e práticas do 1º ao 5º ano. [Pós-doutorado em Neurociências, Unilogos].
- Silva, R. T. da. (2025). Neurociência, Teoria e Prática na formação pedagógica docente. Epitaya E-Books, 1(106), 1-113. <https://doi.org/10.47879/ed.ep.20250002>
- Smolka, A. L. B. (2018). *A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo* (13. ed.). Cortez Editora.
- Souza, A. L., Mascarenhas, M. S. A., Cardoso, B. R. S., & Jesus, R. S. (2023). Exposição excessiva às telas digitais e suas consequências para o desenvolvimento infantil. *Revista Educação Pública*, 23(14). Retrieved from: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/14/exposicao-excessiva-as-telas-digitais-e-suas-consequencias-para-o-desenvolvimento-infantil>
- Taporosky, B. C. H., & Silveira, A. A. D. (2022). A qualidade da educação infantil nos documentos orientadores do MEC e normas legais. *Zero-a-Seis*, 24(45), 312–336. Retrieved from: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2022.e80549>
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional* (17. ed.). Vozes.
- Valadares, J. (2011). A teoria da aprendizagem significativa como teoria construtivista. *Aprendizagem Significativa em Revista*, 1(1), 36–57.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 79–91). Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente* (1st ed.). Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1991). *Psicologia e pedagogia – bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Editora Moraes.
- Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente* (7. ed.). Martins Fontes.