

GAMIFICAÇÃO COMO METODOLOGIA ATIVA NA EDUCAÇÃO: CAMINHOS PARA A PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM

*GAMIFICATION AS AN ACTIVE METHODOLOGY IN EDUCATION: PATHWAYS TO PARTICIPATION
AND LEARNING*

Caroline Moreira

MUST University, Estados Unidos

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/7xycjd49>

Aceito em: 27.05.2026

Resumo: O presente trabalho investigou o uso da gamificação como metodologia ativa no Ensino Fundamental I, com o objetivo de analisar seu potencial pedagógico para promover participação, engajamento e aprendizagem significativa entre os estudantes. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, composta por revisão bibliográfica e análise de materiais teóricos relacionados às metodologias ativas, à gamificação e à aprendizagem infantil. Foram selecionados livros, artigos e dissertações publicados entre 2014 e 2025, considerando textos que abordassem a gamificação com foco pedagógico, excluindo materiais que a tratassem apenas como entretenimento. Os resultados indicam que a gamificação contribui para a motivação dos alunos, estimula o protagonismo estudantil, favorece a construção do conhecimento de forma crítica e reflexiva e fortalece habilidades socioemocionais, como colaboração e autonomia. Logo, evidencia-se que a incorporação de elementos de jogos no processo educativo pode transformar a aprendizagem tradicional, tornando-a mais participativa e alinhada às necessidades e características das crianças do Ensino Fundamental I, oferecendo oportunidades para experiências significativas, inclusivas e contextualizadas.

Palavras-chave: Gamificação, Metodologias Ativas, Aprendizagem Significativa.

Abstract: This study investigated the use of gamification as an pedagogical methodology in elementary schools, aiming to analyze its potential for promoting participation, engagement, and meaningful learning among students. The research used a qualitative approach, comprising a literature review and analysis of theoretical materials related to active methodologies, gamification, and early childhood learning. Books, articles, and dissertations published between 2014 and 2025 were selected, considering texts that addressed gamification with a pedagogical focus, excluding materials that treated it merely as entertainment. The results indicate that gamification contributes to student motivation, encourages student protagonism, favors the critical and reflective construction of knowledge, and strengthens socio-emotional skills such as collaboration and autonomy. Therefore, incorporating game elements into the educational process can transform traditional learning, making it more participatory and aligned with the needs and characteristics of elementary school children, offering opportunities for meaningful, inclusive, and contextualized experiences.

Keywords: Gamification, Active Methodologies, Meaningful Learning.



Introdução

Sabe-se que o cenário educacional tem passado por transformações significativas, por meio da busca por práticas pedagógicas mais dinâmicas, participativas e centradas no educando. Diante desse cenário, as metodologias ativas vêm ganhando espaço por promoverem maior engajamento, autonomia e protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem. Entre essas metodologias, a gamificação se destaca por incorporar elementos dos jogos ao ambiente educativo, despertando o interesse, a motivação e a colaboração entre os estudantes.

Ao considerar o público do Ensino Fundamental I, torna-se essencial refletir sobre metodologias que favoreçam não apenas a aprendizagem, mas também o engajamento das crianças, respeitando suas características e promovendo um ambiente estimulante. A gamificação, enquanto metodologia ativa, vem se destacando por incorporar elementos de jogos ao processo de ensino, despertando o interesse dos estudantes e incentivando a participação de forma lúdica e motivadora. Nesse sentido, investigar o potencial da gamificação como estratégia pedagógica pode oferecer caminhos significativos para promover a participação e a aprendizagem no Ensino Fundamental I.

Diante desse contexto, a presente pesquisa propõe-se a responder à seguinte questão norteadora: Como a gamificação, enquanto metodologia ativa, pode contribuir para a participação e a aprendizagem de crianças no Ensino Fundamental I?

A formulação dessa questão se conecta diretamente à necessidade de repensar as práticas pedagógicas utilizadas nas salas de aula. A busca por práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem significativa tem se intensificado no campo da educação, especialmente no Ensino Fundamental I. Diante da diversidade presente nas salas de aula, torna-se fundamental repensar as estratégias utilizadas pelos educadores, de modo a garantir a participação ativa de todas as crianças. Nesse cenário, a gamificação surge como uma proposta metodológica inovadora, capaz de despertar o interesse, promover o engajamento e possibilitar experiências de aprendizagem acessíveis e motivadoras.

Segundo Oliveira (2022), a gamificação possibilita que cada estudante progrida conforme seu ritmo individual, o que se mostra especialmente vantajoso em ambientes educacionais inclusivos. Ademais, Monteiro (2019) aponta que a gamificação fomenta o trabalho colaborativo entre os alunos, criando um ambiente propício para que diferentes habilidades e conhecimentos sejam compartilhados e valorizados.

Contudo, apesar do crescente uso da gamificação na educação, ainda são necessárias mais investigações sobre seu potencial, principalmente com crianças pequenas e em contextos escolares reais. Este estudo se justifica pela necessidade de compreender como elementos dos jogos podem ser aplicados de forma pedagógica e adaptada às diferentes necessidades dos estudantes, contribuindo para práticas mais acolhedoras e equitativas.

Diante desse cenário, este trabalho tem como objetivo geral investigar como a gamificação, enquanto metodologia ativa, pode contribuir para a participação e a aprendizagem de crianças no Ensino Fundamental I. De modo específico, busca-se compreender os princípios da gamificação e seu uso como metodologia ativa no processo de ensino e aprendizagem; investigar como a gamificação tem sido abordada em práticas pedagógicas voltadas ao Ensino Fundamental I; e refletir sobre os impactos da gamificação no engajamento, participação e aprendizagem das crianças no Ensino Fundamental I.

Para alcançar esses objetivos, a pesquisa segue uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e de estudo prático. Na etapa bibliográfica, serão analisados livros, artigos e trabalhos acadêmicos sobre gamificação, metodologias ativas e alfabetização no Ensino Fundamental I. A pesquisa de campo será realizada em uma escola da rede estadual de Lages/SC, envolvendo duas professoras. A aplicação da gamificação será conduzida pela acadêmica em sala de aula e, posteriormente, as professoras responderão os questionários para registrar suas percepções sobre o impacto da metodologia no engajamento e na aprendizagem das crianças.

Com base nesse percurso metodológico, o trabalho está organizado em capítulos que se complementam, permitindo articular a fundamentação teórica com a aplicação prática da gamificação no Ensino Fundamental I. O Capítulo 1 apresenta a Introdução, abordando o tema, a relevância do estudo, os objetivos gerais e específicos, e a questão norteadora da pesquisa. No capítulo 2, descreve-se a metodologia, detalhando os procedimentos adotados, incluindo o tipo de pesquisa, o número de participantes e o instrumento de coleta de dados.

O Capítulo 3 intitulado Fundamentos Teóricos da Aprendizagem e das Metodologias Ativas apresentará as bases conceituais que sustentam a pesquisa, trazendo diferentes perspectivas de aprendizagem e destacando o papel das metodologias ativas no processo educativo. No Capítulo 4, Gamificação no Ensino Fundamental I e seu Potencial Pedagógico, discute-se seus fundamentos, princípios e possibilidades de aplicação na educação, evidenciando seu potencial para promover engajamento e aprendizagem.

No Capítulo 5, aborda-se a Alfabetização no Ensino Fundamental I: Perspectivas e Desafios, conectando-se à gamificação ao apresentar as características e desafios do processo de alfabetização nessa etapa escolar. Posteriormente, no Capítulo 6, apresentam-se os Resultados e Discussões da pesquisa, levando em consideração o questionário respondido pelas professoras e a experiência vivenciada no espaço pedagógico. No Capítulo 7 apresentam-se as Considerações Finais, seguidas das Referências e dos Apêndices, consolidando os achados do estudo e indicando possibilidades para pesquisas futuras.

Sendo assim, a pesquisa buscou contribuir para a compreensão de como a gamificação, enquanto metodologia ativa, pode favorecer o engajamento e a aprendizagem de crianças no Ensino Fundamental I, oferecendo subsídios para práticas pedagógicas mais dinâmicas, inclusivas e motivadoras.

Metodologia

Este trabalho adotou uma abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender como a gamificação pode contribuir para a participação e a aprendizagem de crianças no Ensino Fundamental I. A pesquisa foi dividida em duas etapas principais: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo.

A primeira etapa consistiu em uma análise teórica, com o intuito de embasar o estudo nos conceitos de metodologias ativas, gamificação e aprendizagem na infância. Segundo Gil (2022, p. 44), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” De acordo com o autor, os estudos bibliográficos, muito comuns em pesquisas exploratórias, buscam entender melhor um tema a partir da leitura e análise de fontes teóricas.

Para isso, foram selecionados livros, artigos científicos, teses e dissertações publicados nos últimos dez anos, disponíveis em bases acadêmicas como *Google Acadêmico*, *SciELO* e Periódicos CAPES. Para esta busca, foram utilizadas as seguintes palavras/termos-chave: ‘games aplicados à alfabetização’; ‘letramento’; ‘metodologias ativas para anos iniciais’; ‘lúdico e aprendizagem’. Os critérios de inclusão consideraram textos, com recorte temporal de 2014 a 2025, que abordaram diretamente a temática da gamificação no contexto educacional. Foram excluídos materiais que tratam do uso de *games* apenas como entretenimento, sem vínculo pedagógico.

O quadro a seguir reúne as principais referências que embasaram a metodologia desta pesquisa. As obras escolhidas trazem contribuições teóricas e práticas sobre a gamificação, oferecendo suporte para a definição dos instrumentos utilizados e para a análise dos dados. Assim, a seleção bibliográfica assegurou que o estudo estivesse alinhado às discussões atuais sobre o tema.

Quadro 1 – Base Teórica Fundamental da Pesquisa

Títulos	Ano de Publicação	Autor (a) (as,es)	Resumo
Gamificação: diálogos com a educação.	2014	Alves, L. R. G.; Minho, M. R. S.; & Diniz, M. V. C.	Aborda fundamentos conceituais da gamificação e suas relações com práticas pedagógicas inovadoras.
<i>Gamification</i> : como criar experiências de aprendizagem engajadora.	2015	Alves, F.	Trata sobre a aplicação da gamificação em processos educativos, com exemplos de estratégias para aumentar engajamento e aprendizagem.
Uso da gamificação nos anos iniciais do ensino fundamental brasileiro.	2017	Cunha, G.; Barraqui, L.; & de Freitas, S. A. A.	Apresenta experiências com gamificação nos anos iniciais, discutindo potencialidades e desafios dessa abordagem no contexto escolar.
Metodologias ativas para uma educação inovadora.	2018	Bacich, L.; & Moran, J. (Orgs.)	Obra que discute diferentes metodologias ativas, incluindo gamificação, e seu papel na promoção de uma educação mais significativa.

As contribuições da gamificação dos conteúdos no processo de alfabetização e letramento.	2023	Corrêa, E. J. S.; Santos, O. N.; & Santos, M. P. M.	Revisão de literatura que analisa como a gamificação pode auxiliar no processo de alfabetização e letramento.
--	------	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

A estrutura da pesquisa foi organizada em etapas sequenciais. Inicialmente, a pesquisadora solicitou autorização à gestora da escola para a realização do estudo. Com a autorização da equipe gestora, elaborou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi disponibilizado às professoras participantes. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (IRB) e aprovado sob o parecer nº IORG0012058.

A segunda etapa foi realizada em uma instituição de ensino que atende crianças do Ensino Fundamental I. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual de ensino em Lages/SC, envolvendo uma população formada por 40 alunos e 2 professoras que atuam na etapa de alfabetização do Ensino Fundamental I. As professoras foram escolhidas por possuírem experiência na etapa de alfabetização e interesse em formação continuada e em metodologias ativas, garantindo envolvimento e compreensão do processo de gamificação aplicado em sala de aula. A escola conta com recursos tecnológicos adequados, incluindo *internet*, *tablets* e laboratório de informática, favorecendo a aplicação do *game* de forma prática e interativa. Essa etapa caracterizou-se como uma pesquisa de campo, isto é, “[...] uma técnica que consiste na coleta de dados em ambientes reais, com o objetivo de investigar fenômenos, comportamentos, opiniões e/ou características de determinado grupo ou população.” (Lunetta & Guerra, 2024, p. 11).

A pesquisa de campo envolveu: aplicação do *game* na turma de 2º. ano do Ensino Fundamental I; Questionário estruturado aplicado nas professoras para compreender as percepções e práticas relacionadas à gamificação e ao processo de alfabetização em sala de aula.

Foi utilizado e aplicado nas turmas participantes dessa pesquisa um *game* ‘Ler e contar’ por meio de aplicativos especificamente elaborados para trabalhar aspectos da alfabetização, como consciência fonológica, reconhecimento de letras e formação de palavras. Após a aplicação do *game*, foi entregue um questionário estruturado impresso com cinco perguntas abertas, destinado às docentes, com o objetivo de coletar suas percepções e observações sobre o uso de *games* na alfabetização.

Após a realização do *game*, as professoras responderam ao questionário. De acordo com Gil (2022, p. 114), “[...] por questionário entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado.” Dessa forma, esse instrumento, amplamente utilizado em pesquisas qualitativas, possibilitou ao pesquisador acessar percepções, experiências e opiniões dos participantes de forma estruturada. Assim, o questionário tornou-se um recurso fundamental para a coleta de dados, contribuindo para o aprofundamento da compreensão sobre os processos investigados.

Quanto à coleta de dados, foram observadas as respostas das professoras ao questionário após a aplicação do *game* em sala de aula. Essas respostas foram analisadas para identificar padrões, percepções e possíveis contribuições da gamificação no processo de alfabetização.

O *game* 'Ler e Contar' foi utilizado na intervenção com foco exclusivo nas atividades voltadas à alfabetização, especificamente no componente de Língua Portuguesa. O *game* oferece uma experiência lúdica que trabalha tanto a leitura quanto a escrita, estimulando o reconhecimento de letras, a formação de palavras e a produção escrita.

Dessa forma, a metodologia permitiu articular teoria e prática, combinando o estudo de referências bibliográficas com a aplicação prática da gamificação em sala de aula. A análise dos dados coletados, tanto nos questionários quanto nas observações, possibilitou compreender o impacto da gamificação no engajamento, na participação e na aprendizagem das crianças.

O estudo visou identificar contribuições concretas para práticas pedagógicas mais lúdicas, inclusivas e motivadoras, oferecendo subsídios que possam orientar futuras intervenções educacionais e estudos relacionados à utilização de metodologias ativas no Ensino Fundamental I.

Fundamentos teóricos da aprendizagem e das metodologias ativas

A compreensão do processo de aprendizagem é fundamental para a construção de práticas pedagógicas eficazes, sobretudo no Ensino Fundamental I, onde as crianças estão em fases de desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Diversas teorias da aprendizagem ajudam a compreender as necessidades e características das crianças nesse período, possibilitando que os educadores adotem estratégias mais adequadas e eficazes.

Tratando-se do processo de ensino e aprendizagem, é relevante considerar a perspectiva de Jerome Bruner (2015), que entende o conhecimento como uma construção ativa do indivíduo. Para o autor, a aquisição de saberes ocorre por meio da exploração, da descoberta e da resolução de problemas, defendendo o ensino por descoberta em detrimento de um ensino passivo.

Essa perspectiva de Bruner (2015) estimula a curiosidade, o pensamento crítico e a autonomia da criança, permitindo que ela construa conhecimento por si mesma. O autor ainda propõe o currículo em espiral, segundo o qual os conteúdos devem ser apresentados e revisados em níveis crescentes de complexidade, tornando o aprendizado progressivo e consolidado, respeitando o ritmo e a evolução de cada estudante.

Sob esse entendimento, ele acredita que o currículo deve incluir atividades investigativas e experiências práticas, abordando temas próximos à vivência dos alunos, de modo a conectar o aprendizado ao cotidiano, estimular a participação ativa e favorecer a construção do conhecimento. Nesse contexto, reforçando a amplitude de sua teoria, ele afirma que “[...] é possível ensinar qualquer assunto, de uma maneira honesta, a qualquer criança em qualquer estágio do desenvolvimento” (Bruner, 2015, p. 34).

Segundo o autor, existem aspectos centrais para engajar os alunos e tornar a aprendizagem mais significativa,

Os principais temas são aumentar o interesse às matérias a ensinar, dar ao aluno o sentimento da descoberta, traduzir aquilo que temos a dizer na forma de pensamento apropriada à criança, etc. Isto equivale a desenvolver na criança o interesse pelo que está a aprender e, deste modo, também um adequado conjunto de atitudes e valores acerca da atividade intelectual em geral (Bruner, 2015, p. 86).

De forma complementar, nas ideias clássicas de Paulo Freire (2019), enfatiza-se a importância de uma prática educativa centrada no educando, capaz de despertar sua autonomia, pensamento crítico e participação ativa,

[...] a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. [...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando ‘curiosidade epistemológica’ (Freire, 2019, p. 31).

Essa passagem reforça a importância de estimular a curiosidade crítica dos alunos, mostrando que a aprendizagem vai além da simples acumulação de informações. Ao transformar a curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica, o educador promove o desenvolvimento do pensamento reflexivo e da autonomia, aspectos centrais na perspectiva de Freire (2019).

Ou seja, o ensino deve apresentar os conteúdos de forma adequada à compreensão da criança, incentivando atitudes positivas em relação à aprendizagem e à atividade intelectual. Complementando esse ponto de vista, Freire (2019, p. 69) afirma que “[...] aprender é uma aventura criadora [...]”, ressaltando que a aprendizagem deve ser um processo ativo e engajador, em que o educando participa de forma crítica e reflexiva. Logo, essas contribuições reforçam que o conhecimento se constrói quando o estudante é sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, conforme evidenciado por Bruner (2015) e Freire (2019), o conhecimento se constrói de forma ativa, significativa e conectada à experiência do aluno. Partindo desse princípio, torna-se natural explorar as metodologias ativas, que traduzem essas concepções em estratégias pedagógicas práticas, promovendo engajamento, participação e autonomia no processo de ensino e aprendizagem. Assim, os conceitos de aprendizagem ativa e descoberta ganham aplicação concreta, evidenciando como o aluno se torna protagonista de seu próprio aprendizado.

Partindo desse pressuposto, a concepção de Ausubel (2014) sobre aprendizagem significativa contribui ao destacar que o novo conhecimento deve se relacionar com o conhecimento prévio do aluno, promovendo a construção de conceitos de forma estruturada e coerente. Novak (2016), por sua vez, amplia essa ideia ao propor os mapas conceituais, ferramentas que organizam e relacionam informações, tornando o aprendizado mais claro, integrado e memorável. Dessa

forma, esses fundamentos reforçam que a aprendizagem eficaz combina atividade do aluno, ligação com saberes prévios e organização sistemática do conhecimento, princípios centrais para qualquer abordagem pedagógica baseada no desenvolvimento cognitivo.

No que tange à aprendizagem significativa, Ausubel (2014) afirma que:

A essência do processo de aprendizagem significativa é que as ideias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno através de uma relação não arbitrária e substantiva (não literal). Uma relação não arbitrária e substantiva significa que as ideias são relacionadas a algum *aspecto relevante existente* na estrutura cognitiva do aluno, como, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição (Ausubel, 2014, p. 34).

A partir da perspectiva de Ausubel (2014), a aprendizagem significativa ocorre quando o estudante consegue estabelecer conexões relevantes entre o conhecimento prévio e os conteúdos novos. As metodologias ativas se beneficiam desse princípio ao propor situações em que o aluno se envolve de maneira prática e reflexiva, como em atividades colaborativas, jogos educativos e resolução de problemas. Nessas experiências, a criança não apenas recebe informações, mas precisa reorganizá-las cognitivamente, testando hipóteses, comparando conceitos e avaliando resultados, o que fortalece a internalização do conhecimento.

Conforme Bacich e Moran (2018, p. 4), “[...] as metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor”. Evidencia-se, assim, que, ao contrário do ensino tradicional, centrado na transmissão de conteúdo pelo docente, as metodologias ativas valorizam a participação do estudante, sua autonomia e a construção prática do conhecimento.

Nesse sentido, Araújo e Ramos (2023) destacam que as metodologias ativas transformam o ensino tradicional, colocando o estudante como protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Assim, elas incentivam sua participação, promovem autonomia e estimulam a construção do conhecimento de forma crítica e reflexiva.

Posto isto, é relevante compreender que as metodologias ativas se fundamentam na ideia de que o aprendizado é mais efetivo quando o estudante participa de forma ativa na construção do conhecimento. Elas valorizam a investigação, a resolução de problemas, a experimentação e a reflexão, promovendo experiências significativas e contextualizadas que conectam os conteúdos escolares à realidade do aluno. Nesse modelo, o papel do docente deixa de ser apenas transmissor de informações e passa a atuar como mediador, orientando e facilitando o processo de aprendizagem.

Essas práticas estimulam a autonomia, o pensamento crítico e a criatividade do estudante, permitindo que ele explore diferentes caminhos para compreender conceitos e resolver situações-problema. Além disso, favorecem a colaboração e a interação entre os alunos, criando ambientes de aprendizado mais dinâmicos e engajadores.

Ao priorizar o protagonismo do estudante, as metodologias ativas buscam tornar-se o aprendizado mais significativo, adaptado às necessidades individuais e coletivas, e conectado às experiências cotidianas do aprendiz.

Nesse contexto, os autores ressaltam que:

A implementação das metodologias ativas na Educação Básica surge como uma estratégia para atender à demanda por uma aprendizagem mais inclusiva e adaptada a cada estudante. Essas práticas possibilitam que os alunos progridam conforme seu próprio ritmo e promovem maior equidade no processo educativo, ao reconhecer e respeitar as particularidades, interesses e necessidades individuais de cada criança (Ventura, Costa & Venturi, 2023).

As metodologias ativas também promovem a interação e a colaboração entre os estudantes, criando ambientes de aprendizagem dinâmicos e estimulantes. O trabalho em grupo, as discussões orientadas e a resolução conjunta de problemas contribuem para a construção coletiva do conhecimento, favorecendo o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e de pensamento crítico. Ao envolver os alunos nesse processo, o aprendizado deixa de ser uma experiência individual isolada e passa a ser enriquecido pelas contribuições e perspectivas de todos.

Conforme Bacich & Moran (2018), as metodologias ativas estimulam os alunos a trabalharem de forma colaborativa, exigindo que se comuniquem de maneira clara e cooperem na resolução de problemas e na execução de projetos. Esse tipo de prática contribui para o desenvolvimento de competências sociais, como empatia, negociação e trabalho em equipe, ao mesmo tempo em que prepara os estudantes para contextos futuros em que a colaboração e a interação efetiva são essenciais.

Outro aspecto central dessas metodologias é a ênfase na investigação e na experimentação. Ao explorar situações-problema e buscar soluções por meio de diferentes estratégias, os estudantes desenvolvem autonomia, criatividade e capacidade de tomada de decisão. Esse enfoque incentiva a curiosidade natural do aluno, permitindo que ele estabeleça relações significativas entre os conteúdos estudados e sua vivência cotidiana, consolidando assim aprendizagens duradouras e contextualizadas.

Diante disso, Santos *et al.*, (2020, p. 15) discorrem que “[...] o aluno precisa ser um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem, capaz de relacionar e reelaborar seus conhecimentos a partir do que aprende nas disciplinas escolares, realizando a reflexão crítica sobre as situações reais que constituem a sociedade”. Essa perspectiva reforça a importância de estratégias que promovam a participação ativa do estudante, permitindo que ele não apenas memorize e/ou reproduza conteúdos, mas construa conhecimento de forma crítica e contextualizada, considerando a sua realidade social. Desse modo, a aprendizagem deixa de ser passiva e aproxima-se de experiências que conectam teoria e prática, preparando o aluno para lidar com situações reais do cotidiano.

As metodologias ativas também valorizam a contextualização do conhecimento, conectando os conteúdos escolares à realidade do estudante. Ao trabalhar com problemas e

situações próximas do cotidiano, os alunos percebem a relevância do que estão aprendendo, o que aumenta a motivação e o interesse pelo estudo. De acordo com Bergmann & Sams (2019, p. 14), essa abordagem contribui para que o aprendizado seja mais duradouro, pois os estudantes conseguem relacionar novos conceitos com experiências prévias e aplicá-los em diferentes contextos, visto que “[...] são motivados a aprender, em vez de apenas realizar os trabalhos pela memória”.

Isto é, essas metodologias:

[...] procuram criar situações de aprendizagem em que os aprendizes fazem coisas, colocam conhecimentos em ação, pensam e conceituam o que fazem, constroem conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolvem estratégias cognitivas, capacidade crítica e reflexão sobre suas práticas, fornecem e recebem feedback, aprendem a interagir com colegas e professor e exploram atitudes e valores pessoais e sociais (Valente; Almeida; Geraldini, 2017, p. 463).

Outro ponto importante é o estímulo à autonomia do estudante. Ao assumir um papel central no processo de aprendizagem, o aluno passa a organizar seu próprio ritmo de estudo, buscar informações e desenvolver estratégias para solucionar desafios. Essa autonomia fortalece a capacidade de tomada de decisão, a responsabilidade pelo próprio aprendizado e a autoconfiança, habilidades essenciais tanto para o desenvolvimento acadêmico quanto para a vida pessoal e profissional.

Nesse contexto, Alves e Teo (2020) complementam que as metodologias ativas:

[...] são ações que põem em movimento, no indivíduo, possibilidades de operação cognitiva, ensinando modos de operar intelectualmente com a prática social, de subjetivar-se pelas objetivações humanas contidas nos objetos de estudo e de transformar-se em pessoa criadora, inventora e crítica. Esse processo medeia a passagem do pensamento difuso, abstrato, para o concreto. Nessa perspectiva, o que é ativo numa metodologia é o movimento que o pensamento faz na apreensão de um dado objeto de conhecimento (Alves e Teo, 2020, p. 14).

Assim, é possível depreender que as metodologias ativas valorizam o protagonismo do aluno, sua autonomia e a conexão com experiências reais, além de favorecer a construção consciente de conhecimento, promovendo a participação ativa, o engajamento e a internalização de saberes.

Gamificação no Ensino Fundamental I e seu potencial pedagógico

A gamificação pode ser compreendida como a aplicação de elementos e dinâmicas de jogos e tem se mostrado um recurso pedagógico capaz de transformar o processo de ensino e aprendizagem, ao tornar as atividades mais envolventes, motivadoras e significativas para os estudantes.

Para Murr e Ferrari (2020), a gamificação pode ser definida como:

[...] a utilização de elementos de jogos em contextos fora de jogos, isto é, da vida real. O uso desses elementos – narrativa, feedback, cooperação, pontuações etc. – visa a aumentar a motivação dos indivíduos com relação à atividade da vida real que estão realizando (Murr e Ferrari, 2020, p. 7).

Esse conceito evidencia que a gamificação vai além de tornar a aprendizagem mais divertida, ou seja, trata-se de aplicar estratégias próprias dos jogos para engajar os estudantes de forma intencional, promovendo motivação, participação ativa e aprendizado mais significativo no contexto escolar. No contexto do Ensino Fundamental I, isso significa também que a gamificação pode ser planejada para estimular a curiosidade, a cooperação entre os alunos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, transformando tarefas rotineiras em experiências de aprendizado mais ricas.

Os autores ainda complementam que:

Pode-se dizer que a gamificação cria uma simulação dentro de uma situação real, e o que se “pensa” estar fazendo é diferente do que está ocorrendo de fato. Você tem a impressão de que está jogando, mas, na verdade, está estudando um conceito, fazendo um trabalho, comprando produtos, lembrando-se de uma marca etc. (Murr e Ferrari, 2020, p. 7).

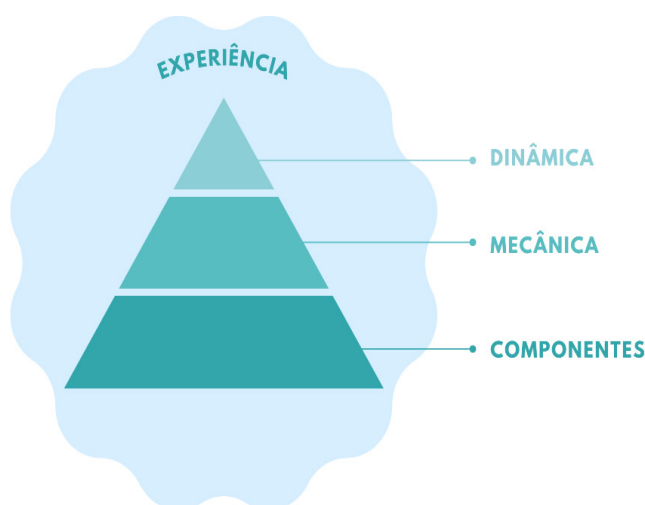
Logo, essa característica permite que os estudantes desenvolvam habilidades de pensamento crítico e resolução de problemas de maneira implícita, ao lidar com situações simuladas que exigem tomada de decisão, planejamento e avaliação de consequências. Ao perceber padrões, relações de causa e efeito ou estratégias vencedoras dentro dessas simulações, os alunos praticam competências cognitivas complexas, muitas vezes sem perceber que estão exercitando processos de aprendizagem formais.

Para que a gamificação alcance seu potencial educativo, é fundamental que seja planejada e organizada de forma cuidadosa. Sob essa ótica, Werbach (2017) ilustrou como seria esse sistema de gamificação, como um guia conceitual para compreender a gamificação de forma integrada, evidenciando como elementos individuais se conectam para gerar experiências envolventes. Ela destaca que o sucesso da gamificação não depende apenas de recursos isolados, mas da interação harmoniosa entre estratégias, regras e resultados esperados, oferecendo um panorama estruturado que facilita o planejamento pedagógico e a criação de atividades mais significativas.

Esse sistema estrutura-se sob uma forma piramidal, da seguinte maneira: os componentes se encontram na base, a mecânica está localizada no centro da pirâmide e a dinâmica no topo. Envolvendo a pirâmide, evidencia-se a experiência almejada.

Na figura 1, pode-se observar a formação dessa pirâmide:

Figura 1 – Estrutura piramidal do sistema de gamificação



Fonte: Elaborado pela autora, com base em Werbach (2017).

Segundo Werbach (2017), os elementos da gamificação se articulam para estruturar a experiência do usuário de forma coerente: os componentes fornecem os recursos e ferramentas necessários, enquanto a dinâmica estabelece os padrões e fluxos que orientam a interação, permitindo que a mecânica funcione de modo consistente para que a experiência final seja envolvente e significativa.

Diante disso, Alves (2015, p. 40) conceitua esses elementos como:

“[...] a caixa de ferramentas que você utilizará para criar a sua solução de aprendizagem gamificada” e acrescenta-se que o professor Kevin Werbach, em sua formação sobre *Gamification* para o *Coursera*, define os elementos dos *games* como: “Elementos são padrões regulares que podem ser combinados de diferentes maneiras para que você construa um jogo”. (Werbach, 2017, p. 75 em Alves, 2015, p. 40-41).

O autor ainda complementa com um exemplo:

Pense na construção de uma casa, por exemplo. Independente da forma que ela terá enquanto produto final, há ferramentas e materiais que certamente estarão presentes nesta casa, combinados de forma diferente e empregados em lugares diferentes, mas certamente estarão lá (Alves, 2015, p. 40-41).

Nesse sentido, conforme Alves, Minho e Diniz (2014), é possível inferir que:

A gamificação pode promover a aprendizagem porque muitos de seus elementos são baseados em técnicas que os *designers* instrucionais e professores vêm usando há muito tempo. Características como distribuir pontuações para atividades, apresentar feedback e encorajar a colaboração em projetos são as metas de muitos planos pedagógicos. A diferença é que a gamificação provê uma camada mais explícita de interesse e um método para costurar esses elementos de forma a alcançar a similaridade com os *games*, o que resulta em uma linguagem a qual os indivíduos inseridos na cultura digital estão mais acostumados e, como resultado, conseguem alcançar essas metas de forma aparentemente mais eficiente e agradável (Alves, Minho e Diniz, 2014, p. 8).

Diante disso, analisa-se que ao aproximar o aprendizado da cultura digital dos estudantes, a gamificação cria um ambiente familiar e motivador, favorecendo a aprendizagem significativa. Os elementos de jogo funcionam como mediadores, permitindo que conceitos abstratos sejam compreendidos de maneira concreta e contextualizada.

Ao envolver os estudantes em tarefas simuladas, a gamificação favorece a experimentação de diferentes estratégias e a avaliação de seus resultados. Esse processo promove a capacidade de adaptação, permitindo que os alunos ajustem suas decisões com base em *feedbacks* implícitos ou observados no contexto da simulação, fortalecendo o raciocínio lógico e a análise crítica.

Para Kapp, Blair e Mesch (2014), existem dois tipos de gamificação que podem ser aplicados no âmbito educacional: o estrutural e o de conteúdo. A primeira categoria consiste em utilizar mecânicas de jogo para motivar e engajar os estudantes, sem modificar o conteúdo em si, concentrando-se na forma como o aprendizado é apresentado e na progressão das atividades. O segundo tipo é definido pelos autores como “[...] a aplicação de elementos de jogo e pensamento de jogo para alterar o conteúdo para torná-lo mais parecido com um jogo” (Kapp, Blair e Mesch, 2014, p. 67).

Outro aspecto relevante é que a simulação dentro da gamificação cria oportunidades para a integração de diferentes áreas do conhecimento. Por exemplo, atividades que misturam matemática, ciências e linguagem em um mesmo desafio exigem que os estudantes estabeleçam conexões entre conceitos distintos, promovendo uma aprendizagem interdisciplinar e contextualizada, que se aproxima mais de situações reais.

Sendo assim, pode-se depreender que as experiências simuladas contribuem para a construção de memória de longo prazo, pois os alunos associam conceitos abstratos a situações concretas vivenciadas de forma indireta. Ao interagir com o conteúdo em cenários próximos da realidade, as crianças desenvolvem uma compreensão mais profunda e duradoura dos conceitos, o que potencializa a eficácia do ensino sem que haja a percepção de esforço excessivo ou monotonia.

Para Ulbricht e Fadel (2014, p. 15), “[...] a gamificação incorpora as sistemáticas e as mecânicas do ato de jogar em ambientes fora do âmbito lúdico.” Partindo dessa perspectiva, constata-se que a gamificação não se limita à utilização superficial de elementos de *games*, mas envolve a incorporação estruturada de mecânicas e dinâmicas próprias do ato de jogar em contextos que originalmente não são lúdicos. Diante disso, pode-se refletir que, ao transferir essas sistemáticas para o ambiente educacional, é possível organizar atividades de forma estratégica, promovendo interações complexas, tomada de decisão e engajamento intelectual.

A esse respeito, Hamari, Koivisto e Sarsa (2014) consideram que, na prática educativa, a gamificação se apoia em elementos comuns aos jogos, como mecanismos de pontuação, incentivos, enredos, tarefas desafiadoras e retorno imediato sobre as ações dos participantes. A utilização desses recursos permite que os estudantes percebam seu avanço e compreendam

a importância de suas contribuições, reconhecendo tanto o desempenho quanto o esforço investido em cada atividade.

Isto é, a eficácia da gamificação depende fortemente do contexto e da forma como os elementos de jogo são integrados às atividades. As estratégias bem planejadas podem influenciar comportamentos e engajar usuários, mas a simples aplicação de mecânicas de jogo não garante resultados positivos. Dessa forma, a gamificação deve ser entendida como um conjunto de recursos que requer alinhamento cuidadoso aos objetivos específicos da tarefa ou do ambiente em que é utilizada, evidenciando a importância de planejamento e avaliação contínua.

No Ensino Fundamental I, a gamificação se apresenta como a aplicação estratégica de elementos de jogos em atividades escolares, com o objetivo de reorganizar a forma como os estudantes interagem com os conteúdos. Diferentemente de métodos tradicionais, essa abordagem cria contextos estruturados em que tarefas, desafios e regras são utilizados para explorar conceitos de forma concreta, permitindo que as crianças desenvolvam habilidades cognitivas, capacidade de planejamento e compreensão de relações de causa e efeito, enquanto participam ativamente do processo de aprendizagem.

De acordo com Alves, Minho e Diniz (2014), o *game*:

[...] aparece como uma estratégia para estabelecer uma conexão entre a escola e o universo dos jovens, com foco no aprendizado. Isso é feito através de práticas como sistemas de classificação e fornecimento de recompensas. No entanto, em vez de se concentrar em efeitos tradicionais, como notas, esses elementos são utilizados em alinhamento com a mecânica dos jogos para promover experiências que envolvem os alunos tanto emocionalmente quanto cognitivamente (Alves, Minho e Diniz, 2014, p. 83).

Partindo desse pressuposto, pode-se observar que os *games* funcionam como mediadores entre o ambiente escolar e os interesses dos alunos. Em vez de se apoiar em métodos avaliativos tradicionais, essa abordagem estrutura atividades que exigem participação ativa e tomada de decisões, proporcionando aos estudantes oportunidades de experimentar conceitos e processos de maneira prática.

No entanto, o uso excessivo ou a aplicação sem planejamento da gamificação pode levar os estudantes a concentrarem-se mais nas recompensas do que na assimilação dos conteúdos, comprometendo a aprendizagem significativa. Nesse contexto, Buckley e Doyle (2016) destacam que essa abordagem, quando mal estruturada, tende a priorizar resultados imediatos em detrimento do desenvolvimento de habilidades cognitivas mais profundas, evidenciando a necessidade de integrar cuidadosamente os elementos de jogo aos objetivos pedagógicos.

Ramos e Marques (2017) também alertam para os riscos de priorizar excessivamente recompensas e competição na gamificação, pois esse enfoque pode reduzir a motivação intrínseca dos estudantes e mudar o foco da aprendizagem para a busca de prêmios. A motivação gerada por incentivos externos tende a produzir efeitos imediatos, mas requer reforço constante. Portanto, sem estímulos contínuos, o engajamento dos estudantes pode rapidamente diminuir.

Em virtude disso, é relevante que haja um equilíbrio dos estímulos motivacionais e objetivos pedagógicos claros. Ao priorizar apenas pontuações ou prêmios, corre-se o risco de reduzir a aprendizagem a uma busca por resultados imediatos, sem promover reflexão, análise ou desenvolvimento das habilidades cognitivas previstas no currículo. Portanto, é fundamental que os elementos de jogo sejam integrados de maneira estratégica, de modo a reforçar a aprendizagem em vez de substituí-la.

Diante disso, o potencial pedagógico da gamificação se manifesta na capacidade de estruturar experiências de aprendizagem que vão além da simples transmissão de conteúdo. É importante destacar que a gamificação, por si só, não garante inovação pedagógica. A simples introdução de elementos de jogos em atividades escolares não transforma automaticamente a aprendizagem; é necessário que haja uma reorganização intencional dos métodos, objetivos e práticas docentes.

Sem esse alinhamento, existe o risco de que essas estratégias se limitem a reproduzir modelos tradicionais de ensino, mantendo a centralidade do professor e a memorização de conteúdos, sem promover desenvolvimento efetivo de habilidades cognitivas, socioemocionais ou de pensamento crítico.

Posto isto, Fernandes (2022), aborda as contribuições para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional:

A gamificação não só melhora o desempenho acadêmico, mas também promove o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI, como o trabalho em equipe, a comunicação eficaz e a gestão do tempo. Os alunos que participam de atividades gamificadas tendem a desenvolver uma maior resiliência e capacidade de enfrentar desafios, pois o ambiente lúdico e interativo dos jogos cria uma atmosfera de aprendizado envolvente e menos intimidante (Fernandes, 2022, p.45).

Assim, a gamificação se apresenta como uma estratégia capaz de ampliar o alcance das práticas pedagógicas no Ensino Fundamental I. Ao integrar elementos de jogos de maneira planejada, é possível favorecer o envolvimento ativo dos estudantes, estimular o interesse pelas atividades escolares e promover o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Quando aplicada de forma consistente e estratégica, contribui para tornar o aprendizado mais dinâmico, contextualizado e alinhado às necessidades e características das crianças.

Alfabetização no Ensino Fundamental I: perspectivas e desafios

A alfabetização no Ensino Fundamental I representa um momento de vital importância para o desenvolvimento cognitivo e comunicativo das crianças. Nessa fase, os estudantes começam a construir a compreensão do sistema de escrita, estabelecendo conexões entre sons, letras e palavras, além de desenvolver habilidades de interpretação e expressão. A adoção de estratégias pedagógicas diversificadas torna-se essencial para atender às diferentes necessidades e

ritmos de aprendizagem, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades de desenvolver plenamente suas competências linguísticas.

Diante disso, é possível considerar que:

A alfabetização se dá nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e é uma etapa compreendida como alicerce, pois é nessa fase que ocorre o processo de aquisição da leitura e da escrita, habilidades essenciais para o desenvolvimento de toda a aprendizagem escolar futura, devendo ocorrer com qualidade e atendendo às necessidades dos educandos (Oliveira, 2021, p. 16).

Essa afirmação reforça a centralidade dos Anos Iniciais no desenvolvimento acadêmico das crianças, destacando que a alfabetização não se trata apenas de ensinar letras e palavras, mas de construir bases sólidas para toda a trajetória escolar. Diante disso, evidencia-se a importância de práticas pedagógicas planejadas e diversificadas, capazes de atender aos diferentes ritmos e necessidades dos alunos, garantindo que a aquisição da leitura e escrita seja significativa e duradoura.

Partindo desse entendimento sobre a alfabetização como alicerce do aprendizado, torna-se relevante relacionar essas práticas com os parâmetros estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e oralidade nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A BNCC reforça que a alfabetização deve ser promovida de forma articulada, considerando competências linguísticas, cognitivas e socioemocionais, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma aprendizagem significativa e consistente. (Brasil, 2018).

A alfabetização deve ser priorizada desde o ingresso no Ensino Fundamental, conforme orienta a BNCC:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (Brasil, 2018, p. 59).

A orientação da BNCC evidencia a importância da alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental, reforçando que esse processo deve ser dinâmico e contextualizado. No caso da presente pesquisa, que analisou duas turmas do 2º ano, essa diretriz se mostra ainda mais relevante, pois demonstra a necessidade de integrar a leitura e a escrita a situações reais de comunicação, promovendo compreensão e autonomia desde o início da escolarização.

A esse respeito, o Parecer CNE/CEB nº 11/2010 destaca que as crianças devem ser expostas a práticas autênticas de leitura e escrita de maneira contextualizada e diversificada, não se limitando à disciplina de Língua Portuguesa. Ao explorar diferentes componentes curriculares, os estudantes ampliam sua compreensão do mundo, atribuindo significado às palavras e às regras aprendidas, em vez de apenas memorizá-las de forma isolada e desconectada de sua realidade (Brasil, 2010).

Para Freire (2019), é

Através da interação com o mundo, aprendemos a ler o que nos cerca, construindo sentido em tudo. A vida, de certa forma, pode ser vista como um grande texto cheio de símbolos que precisam ser interpretados. E, como qualquer outro texto, tem que ser lido e decifrado. Para isso, usamos todos os sentidos disponíveis, cuja função não é apenas fornecer informações para o nosso cérebro, mas também relacionar essas informações com experiências anteriores. Esse processo de dar sentido ao mundo ao nosso redor é essencial para nossa sobrevivência e evolução como indivíduos e como espécie. Ela nos permite encontrar significado em tudo, desde os objetos mais simples do cotidiano até os conceitos filosóficos mais profundos. E é através desta interação significativa com o mundo que aprendemos a ler a vida (Freire, 2019, p. 163).

Assim, reforça-se a compreensão de que a alfabetização não se dá de maneira passiva; pelo contrário, as crianças interagem com os conteúdos e os transformam em suas experiências de aprendizagem. Conforme Ferreiro (2015, p. 24), “[...] o desenvolvimento da alfabetização ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. Quando tentam compreender, elas necessariamente transformam o conteúdo recebido.”

Nesse contexto, é importante compreender que a alfabetização vai além da mera aquisição do código escrito, sendo um percurso permanente de construção de saberes. Como complementa Ferreiro (2015, p. 47), “[...] alfabetização não é um estado ao qual se chega, mas um processo cujo início é na maioria dos casos anterior à escola e que não termina ao finalizar a escola primária”.

Logo, sabe-se que a alfabetização deve ser vista como um processo contínuo e dinâmico, que não se encerra em uma única etapa da escolarização. Ao tratar a alfabetização como algo que termina ao final dos anos iniciais, pode-se limitar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, comprometendo a formação de leitores críticos e autônomos. Em vista disso, é importante reconhecer seu caráter processual, o que implica no planejamento de práticas pedagógicas que se estendam ao longo de toda a trajetória escolar, assegurando que os alunos avancem em complexidade na interpretação de textos, na produção escrita e na construção de sentidos, mantendo viva a relação com a linguagem de forma significativa.

Ademais, de acordo com Sforni (2015), é essencial que o docente compreenda os desafios cognitivos que as crianças enfrentam ao aprender a ler e escrever, pois essa compreensão permite planejar intervenções pedagógicas mais assertivas e alinhadas às necessidades de desenvolvimento de cada aluno.

Os desafios cognitivos aos quais Sforni (2015) se refere dizem respeito às exigências mentais que a criança precisa enfrentar para aprender a ler, escrever e compreender novos conteúdos. Eles oportunizam o desenvolvimento da consciência fonológica (perceber e manipular sons da fala), reconhecer padrões no sistema de escrita, associar símbolos a sons e significados, e integrar essas novas informações ao conhecimento que já possuem.

Para compreender melhor o processo de ensino da língua escrita, é fundamental diferenciar os conceitos de alfabetização e letramento, pois cada um se refere a dimensões distintas da aprendizagem da leitura e escrita. Na visão de França e Costa (2022), pode-se analisar que:

A alfabetização e letramento nas séries iniciais, mais especificamente do 1º ao 3º ano, são processos de aprendizagem inicial da língua escrita para crianças entre 6 e 8 anos. Muitas pessoas não sabem diferenciar o conceito desses termos. Acreditam tratar-se da mesma coisa. Porém, isso não é verdade. Para facilitar o entendimento, podemos comparar a alfabetização à aquisição de uma tecnologia, em que as crianças aprendem a transformar os sons da fala (fonemas) em letras (grafemas). Já o letramento é capacitar o aluno para que utilize essa tecnologia, a alfabetização, em sua realidade. Seja produzindo, lendo ou compreendendo textos. Afinal, não basta saber decodificar sons em letras. Para além disso, a língua escrita tem a função de inserir a criança social e culturalmente. Portanto, para cada processo é preciso que haja respeito as suas especificidades, fazendo uso de diferentes meios linguísticos e cognitivos. Porém, a alfabetização e o letramento devem andar em paralelo. Ou seja, toda criança deve ser alfabetizada ao mesmo tempo em que é letrada (França e Costa, 2022, p. 636).

A aquisição de novos conteúdos exige que a criança vá além da simples memorização, envolvendo processos de atenção, memória de trabalho, raciocínio lógico e elaboração de significados. Isso significa que o professor precisa considerar que cada aluno tem um ritmo e um modo próprio de enfrentar essas exigências, e que a instrução deve ser planejada para oferecer suporte, desafios graduais e mediação adequada.

Nesse contexto, os autores explicam que:

Da mesma forma que é desafiante para o professor, alfabetizar e letrar, para os alunos há, também, uma série de dificuldades. Aprender um sistema de representação dos sons da fala em grafia, é complexo e abstrato. A criança precisa fazer essa descoberta aos poucos, por meio de orientação, provocações e uma boa dose de paciência (França & Costa, 2022, p. 636).

É relevante refletir sobre a alfabetização e os desafios enfrentados pela criança, porque mostra que alfabetizar não é apenas ‘ensinar o código escrito’, mas mediar um processo cognitivo complexo. Sendo assim, o docente precisa criar situações de aprendizagem que despertem a curiosidade, proponham desafios possíveis e ajudem o aluno a construir sentido para aquilo que aprende, incentivando a participação ativa, como jogos e recursos digitais, que tornam o processo menos mecânico e mais significativo.

A esse respeito, considera-se que:

Tradicionalmente, tem-se considerado a alfabetização como um conjunto de habilidades de ler, escrever e contar, aplicadas em um determinado contexto. As sociedades do conhecimento intermediadas digitalmente estão transformando o significado de ser alfabetizado, assim como demandando mais e melhores habilidades de alfabetização. Ao mesmo tempo, em troca disso, a tecnologia pode servir para aprimorar o desenvolvimento da alfabetização (Bokova, 2017, p. 1).

O acesso crescente a tecnologias e à informação exige que as crianças desenvolvam competências cognitivas, comunicativas e críticas para interpretar, produzir e avaliar conteúdos em múltiplos formatos. Nesse sentido, a tecnologia não apenas impõe novos desafios à alfabetização, mas também oferece ferramentas capazes de potencializar a aprendizagem, tornando o processo mais interativo, motivador e adaptado às necessidades individuais dos alunos. Assim, a alfabetização se configura como um processo contínuo, no qual as habilidades tradicionais e digitais se complementam, promovendo um desenvolvimento mais abrangente e significativo.

Nesse sentido, Pessoa, Lino e Silva (2015, p. 190) esclarecem que:

[...] as atividades com jogos não devem ser consideradas como um processo menos sistemático por se tratar de algo que faz parte da vida das crianças e está presente nas suas práticas sociais, ao contrário, trazer para sala de aula recursos que estão na realidade das crianças é uma possibilidade lúdica de pensar sobre o SEA.

Essa afirmação dos autores mostra que a integração de jogos no processo de alfabetização não diminui a seriedade ou a sistematicidade do ensino, mas, ao contrário, oferece um caminho pedagógico relevante para conectar o aprendizado ao universo das crianças. Ao inserir recursos lúdicos que fazem parte do cotidiano dos alunos, é possível explorar o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) de maneira significativa, tornando a aquisição da leitura e da escrita mais concreta e motivadora.

Espírito Santo e Oliveira Júnior (2020) destacam a complexidade do SEA e sua relação com a aprendizagem inicial da língua escrita:

Nesse sentido, ao internalizar compreensivamente as propriedades do SEA, o sujeito passa a ter domínio do “princípio alfabético”, ou seja, passa a compreender que, num sistema de natureza alfabética, como o nosso, as letras substituem microssegmentos sonoros, os fonemas; e essa tarefa não consiste em pura e simples memorização sobre quais letras substituem quais fonemas. (Santo e Júnior, 2020, p. 300).

Por meio dessa abordagem, é possível que os estudantes experimentem, questionem e construam relações entre sons, letras e palavras de forma ativa, favorecendo a aprendizagem contextualizada e o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais, enquanto se respeitam seus interesses e vivências. Ao refletir sobre o SEA a partir de experiências lúdicas, os alunos internalizam conceitos de forma mais profunda, promovendo autonomia e engajamento no processo de alfabetização.

Contudo, com base nisso, Soares (2016, p. 28) alerta que “[...] essas facetas não só não esgotam todos os componentes do fenômeno complexo que é a aprendizagem inicial da língua escrita, como ainda cada uma delas poderia ser fracionada em vários componentes – a categorização é, como toda categorização, reducionista.” Essa reflexão reforça a ideia de que o processo de alfabetização é multifacetado e que qualquer abordagem pedagógica, incluindo o uso de *games* e a exploração do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), deve considerar a complexidade e interdependência das aprendizagens envolvidas.

Partindo desse pressuposto, observa-se que:

Há propostas para o ensino inicial da escrita alfabética nas quais o que tomamos aqui como ponto de chegada é considerado ponto de partida: a alfabetização começaria pelo ensino direto da associação de letras a seus sons, o que leva à aprendizagem de um código que precisa ser memorizado, e não à aprendizagem de um sistema de representação, que vai sendo compreendido por meio de etapas que partem da compreensão da palavra como cadeia sonora e vão conduzindo a criança até a letra como representação dos menores sons dessa cadeia (Soares, 2020, p. 113).

Nessa perspectiva, apresenta-se a diferença entre uma abordagem puramente codificadora e uma abordagem que privilegia a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) como um sistema de representação. O ensino centrado apenas na memorização de letras e sons pode restringir a capacidade da criança de entender o funcionamento da escrita dentro de contextos reais de leitura e produção de textos.

Todavia, quando a alfabetização é estruturada em etapas progressivas, isto é, partindo da palavra inteira como unidade sonora e avançando gradualmente para a identificação das letras que compõem os fonemas, as crianças desenvolvem uma compreensão mais sólida e funcional da escrita.

Essa mediação pedagógica, atenta à progressão das etapas da alfabetização, garante que o aprendizado seja mais estruturado e consistente, conectando a abordagem do educador com o desenvolvimento gradual das habilidades de leitura e escrita das crianças. De acordo com Vigotsky (2021), o educador alfabetizador deve perceber de que forma as atividades, estratégias e sequências pedagógicas organizam o aprendizado, de modo que cada criança possa construir seu conhecimento de maneira significativa. Assim, torna-se evidente que a atenção cuidadosa às necessidades individuais possibilita ajustes nas intervenções pedagógicas, favorecendo um aprendizado mais personalizado e efetivo.

Dessa forma, torna-se evidente que práticas pedagógicas que incorporam recursos digitais, como *games* educativos, aplicativos e plataformas interativas, podem ampliar significativamente o alcance da alfabetização. Ao integrar tecnologia e estratégias tradicionais, os docentes conseguem criar ambientes de aprendizagem mais ricos, estimulantes e personalizados, que incentivam a exploração, a experimentação e o engajamento ativo das crianças. Assim, não apenas se reforçam as competências básicas de leitura e escrita, mas também se contribui para a formação de cidadãos críticos e preparados para interagir de maneira eficaz em um mundo cada vez mais mediado digitalmente.

Resultados e discussões

A presente pesquisa teve como objetivo investigar os impactos da gamificação no processo de alfabetização de alunos de duas turmas do 2º ano do Ensino Fundamental I com 53 alunos, com ênfase no desenvolvimento das habilidades de Língua Portuguesa. Para isso, foi aplicada o

game ‘Ler e Contar’ que combina desafios de leitura e escrita com elementos lúdicos, promovendo a aprendizagem interativa, abrangendo conteúdos que vão desde o mais básico, como o alfabeto e sílabas, até palavras com estruturas mais complexas, conforme indica o quadro abaixo:

Quadro 2 – Aspectos Pedagógicos do *Game* ‘Ler e Contar’

Aspectos	O que é trabalhado
Conteúdos Básicos	Alfabeto, sílabas, palavras simples e complexas.
Habilidades de leitura	Reconhecimento de letras e palavras, leitura em voz alta, associação de sons.
Habilidades de escrita	Escrita de letras e palavras na lousa virtual, suporte para dúvidas, prática de escrita autônoma.
Atividades interativas	Jogos de associação, quizzes com 5, 10 ou 15 palavras, exercícios de áudio para ouvir e repetir.
Habilidades cognitivas	Consciência fonológica, memória, atenção, associação entre símbolos e sons.
Habilidades socioemocionais	Persistência, autoestima ao completar desafios, confiança para ler e escrever.
Elementos de gamificação	<i>Feedback</i> imediato, pontuação, desafios progressivos, incentivo à participação ativa.

Fonte: Elaborado pela autora.

A metodologia envolveu duas etapas: inicialmente, observações das interações e do desempenho dos estudantes durante o *game*; e posteriormente, a aplicação de questionários com as duas professoras responsáveis pelas turmas, a fim de coletar percepções sobre o engajamento e o progresso dos alunos.

O perfil das docentes que colaboraram com a pesquisa por meio dos questionários foi:

Quadro 3 – Perfil das Professoras

Docente	Formação	Tempo de magistério
Professora A	Licenciada em Pedagogia e Letras – Português. Especialista em Prática Psicopedagógica Interdisciplinar	22 anos
Professora B	Pedagogia	10 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

O público participante da pesquisa foram as duas professoras responsáveis pelas turmas do 2º ano, que responderam aos questionários aplicados, correspondendo à totalidade de docentes envolvidas na aplicação do *game*. Os questionários permitiram coletar percepções sobre o engajamento, desempenho e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos.

A **primeira questão** do questionário com as professoras buscou identificar quais aspectos do processo de alfabetização foram mais estimulados pelo uso do *game* 'Ler e Contar'. A professora A afirmou “[...] *Eles começaram a juntar sons com mais segurança.*” Ela observou um progresso significativo na consciência fonológica, destacando que os alunos passaram a combinar sons com maior segurança, inclusive aqueles que ainda não dominavam o alfabeto, o que evidenciou progresso na participação e no envolvimento com as atividades. A Professora B respondeu “*Notei na leitura e escrita. [...] Se arriscaram mais a ler palavras sozinhas, sem medo de errar. [...] Motivou elas a tentar escrever, mesmo quem antes tinha receio de colocar algo no papel.*”. A docente ressaltou melhorias nas áreas de leitura e escrita, percebendo que as crianças tentaram ler palavras de forma independente com mais frequência e demonstraram mais confiança para escrever, superando receios anteriores.

Nesse sentido, o *game* proporciona um ambiente seguro e lúdico, no qual as crianças podem experimentar diferentes respostas sem a pressão tradicional. Ao permitir que ouçam, leiam, falem e escrevam palavras com suporte quando necessário, o aplicativo incentiva a tentativa e o erro como parte do processo de aprendizagem. Essa abordagem reduz a ansiedade diante de desafios de leitura e escrita, promovendo maior confiança e autonomia. Dessa forma, os alunos se sentem motivados a participar ativamente das atividades, explorando letras, palavras e sílabas de maneira mais engajada, o que facilita a aquisição de competências de alfabetização de forma significativa.

Para Alves (2015), essa é uma contribuição significativa, porque:

Um jogo ou brincadeira tem um alto potencial de improviso, pois somos restritos às regras que limitam o alcance óbvio dos objetivos. Não somos obrigados a fazer algo exatamente de uma maneira, estamos autorizados a tentar. O resultado disso é uma verdadeira avalanche de novos comportamentos, estratégias, pensamentos e ideias diferentes para fazer a mesma coisa que não apareceria se não estivéssemos neste mundo encantado onde tentar é possível. Vemos coisas de uma perspectiva diferente e, por isso, temos novas ideias (Alves, 2015, p. 93).

Ainda nesse sentido, as observações revelaram que toda a turma foi contemplada pelo *game*. Conforme destacou a professora A, “[...] *Até quem não sabia o alfabeto conseguiu participar*”, isto é, até mesmo os alunos que ainda não estavam alfabetizados conseguiram participar, já que a estrutura do *game* foi planejada para atender a diferentes níveis de aprendizagem. Esse aspecto é relevante, sobretudo, considerando a realidade de turmas heterogêneas, em que parte dos estudantes ainda se encontra em processo de alfabetização e letramento, favorecendo a inclusão de todos no processo de aprendizagem.

Diante desse cenário, Ramos e Araújo (2024, p. 3) esclarecem que os aplicativos e *games* “[...] ampliam as possibilidades de aplicação da gamificação, permitindo maior interação entre os alunos e personalização das atividades”. A **personalização** é um dos pontos mais relevantes no 'Ler e Contar', pois garante que cada criança possa avançar no seu próprio ritmo, respeitando suas necessidades e dificuldades individuais. No *game*, ela ocorre de diferentes formas: o aluno

pode ouvir a palavra quantas vezes precisar, receber suporte visual para reforçar a associação entre som e escrita, além de possuir *feedback* imediato quando acerta ou erra. Isso faz com que a criança se sinta segura para tentar novamente, sem medo de falhar, o que estimula a autonomia.

Dantas e Pereira (2021, p. 93) consideram que os *games* podem contribuir para a autoestima dos estudantes, já que, ao atingirem seus objetivos e somarem vitórias, eles se sentem bem-sucedidos e capazes. No caso do ‘*Ler e Contar*’, sua estrutura é organizada em categorias progressivas, e acompanham o nível de desenvolvimento dos alunos. Sendo assim, é possível trabalhar desde o reconhecimento de letras e do alfabeto, passando pela formação de sílabas, até chegar à leitura e escrita de palavras simples e mais complexas, assegurando que o processo de alfabetização ocorra de forma gradual, respeitando as diferenças individuais e mantendo o engajamento por meio de desafios adequados e motivadores.

Esses relatos também vão ao encontro ao que Fernandes (2022, p. 29) menciona, visto que os alunos “[...] demonstram um aumento na motivação e no engajamento, pois as dinâmicas dos jogos proporcionam um ambiente seguro e encorajador para o desenvolvimento de suas habilidades, [...] promovendo a autoestima e a confiança.” A citação evidencia que a gamificação atua diretamente no fortalecimento de competências cognitivas e socioemocionais, ao permitir que os alunos experimentem diferentes estratégias de leitura e escrita em um contexto estruturado, onde erros são oportunidades de aprendizado, resultando em maior autonomia e engajamento nas atividades escolares.

Referente à **segunda questão** do questionário, buscou-se compreender se as crianças assimilavam as regras e objetivos do *game* ‘Ler e Contar’ e se isso impactava seu desempenho. Ambas as professoras relataram que os alunos compreenderam bem as instruções, o que influenciou diretamente a participação nas atividades. A Professora A destacou que “*Sim, entenderam bem. Quando sabiam o que fazer, faziam as tarefas de leitura e escrita com mais atenção*”, evidenciando que, ao entenderem claramente o que deveriam fazer, as crianças realizavam as tarefas de leitura e escrita com mais foco, enquanto a Professora B observou que a compreensão das regras contribuiu para aumentar a confiança dos alunos na execução das atividades, incentivando-os a ler e escrever com mais segurança.

De acordo com Vicente (2017), a gamificação contribui para a redução de comportamentos desafiadores, pois, ao se envolverem com os *games*, os alunos tendem a compreender melhor as regras, participar de forma organizada e respeitar os limites estabelecidos pelo educador. Assim, evidencia-se seu efeito positivo, uma vez que a estrutura lúdica do *game* torna o cumprimento das regras mais envolvente e motivador para os alunos.

Posto isto, segundo Busarello (2016), é possível inferir que as regras presentes nos jogos e aplicadas nos *games* servem para orientar o comportamento dos alunos, ajudando-os a cumprir os desafios e objetivos propostos. Ademais, essas regras ajustam a dificuldade das tarefas ao nível de cada estudante, favorecendo a construção de habilidades de planejamento e raciocínio estratégico.

Em seguida, a **terceira questão** do questionário investigou se houve mudanças no envolvimento dos alunos que geralmente demonstram menor interesse nas aulas tradicionais. Ambas as professoras relataram um aumento significativo na participação desses estudantes durante as atividades gamificadas. A Professora A observou que até os alunos mais distantes se engajaram, com exceção de uma aluna que manteve seu ritmo habitual, “[...] *mais tranquilo*”, como disse ela, mas ainda assim acompanhou as atividades. A Professora B também percebeu uma mudança expressiva, afirmando que “*Vi bastante diferença. Crianças que não se envolviam no caderno se animaram*”, destacando que crianças que anteriormente não se envolviam em tarefas de escrita passaram a se engajar e demonstrar interesse.

Conforme Cunha, Barraqui e De Freitas (2017, p. 3), “[...] a inclusão de elementos de jogos no ambiente escolar tem o potencial de tornar as atividades atrativas, incentivando a participação ativa dos estudantes”. Durante as observações, percebeu-se que a participação dos alunos alcançou níveis expressivos, evidenciados pela expectativa em relação aos momentos destinados ao uso do laboratório de informática e *tablets*. A cada encontro, demonstravam curiosidade sobre quando ocorreria a próxima vez, revelando entusiasmo e disposição em participar. Esse contexto favoreceu não apenas o engajamento cognitivo, mas também a construção de vínculos mais próximos e afetivos, distintos da dinâmica tradicional de aulas em carteiras enfileiradas, possibilitando uma experiência de aprendizagem mais interativa e significativa.

A **quarta pergunta** investigou se o caráter lúdico do *game* poderia interferir na atenção dos alunos e como as professoras lidaram com essas situações. Ambas relataram momentos de empolgação e agitação durante as atividades, mas afirmaram que isso não comprometeu o aprendizado. A Professora A disse que “*Às vezes ficavam agitadas, mas chamava a atenção e logo voltavam*”, destacando que, quando percebia a distração, chamava a atenção dos alunos para si, que rapidamente retomavam o foco. A Professora B respondeu “*Teve empolgação, sim*”, mas pontuou que, em alguns momentos, optou por permitir essa empolgação e posteriormente conduziu a retomada das atividades sem dificuldades.

Analisou-se que a gamificação, por se tratar de uma abordagem inovadora, desperta curiosidade e entusiasmo nas crianças, gerando momentos de agitação e euforia, o que é natural nesse contexto. No entanto, essa animação não prejudica o rendimento, uma vez que a mediação docente permite retomar o foco sempre que necessário. Conforme Paz (2018, p. 59) afirma, “[...] certamente a motivação e o entusiasmo farão parte dessa experiência, mas esses sentimentos não são um fim, e sim um meio”, evidenciando que o engajamento lúdico contribui para a aprendizagem, e não apenas para um momento de recreação.

Nessa perspectiva, de acordo com Santos *et al.*, (2023, p. 354), os *games* possuem o potencial de ampliar o prazer em aprender, transformando o processo educativo e ressignificando-o como uma experiência prazerosa e envolvente. Desse modo, a combinação de motivação, curiosidade e prazer favorece uma participação mais ativa e significativa dos alunos, potencializando os resultados do ensino.

A **quinta questão** do questionário investigou se as professoras pretendem modificar suas práticas de alfabetização após a experiência com o *game* 'Ler e Contar'. Ambas indicaram que a experiência influenciou suas perspectivas pedagógicas. A professora A *“Quero usar mais recursos digitais, sem deixar de lado o tradicional. Vi que se complementam e que os dois juntos ajudam melhor no aprendizado das crianças”*, ressaltando que pretende utilizar mais recursos digitais, mantendo também as práticas tradicionais, reconhecendo que a combinação de ambos favorece melhor o aprendizado das crianças. A Professora B disse *“Pretendo variar mais, incluir jogos e dinâmicas. Eu vi como eles se envolvem quando a aula tem algo diferente, então quero trazer mais momentos assim”*, afirmando que pretende diversificar suas estratégias, pois observou maior envolvimento e interesse dos alunos quando as atividades apresentam elementos diferenciados.

As professoras que responderam o questionário se mostraram solícitas e abertas a essa experiência, entretanto, elas representam uma parcela limitada de educadores. Diante disso, é importante refletir sobre a formação e capacitação docente. Nesse contexto, Malagueta, Nazário e Sousa (2023, p. 9) destacam que “[...] a capacitação contínua dos professores é essencial para que eles possam não apenas compreender os princípios da gamificação, mas também adaptá-los às necessidades pedagógicas específicas de suas turmas”.

Em suas falas, os autores evidenciam que, para que a gamificação seja realmente eficaz, não basta apenas disponibilizar o recurso; é necessário que os professores estejam preparados para integrá-lo de forma planejada, sendo capazes de avaliar se o *game* faz sentido para a turma e qual a intencionalidade pedagógica por trás de sua aplicação, do contrário, perde-se o seu fundamento pedagógico.

Considerando as respostas das professoras, observa-se que a experiência com o *game* revela como a gamificação pode complementar e potencializar as estratégias tradicionais de alfabetização, promovendo maior engajamento e aprendizagem significativa. Assim sendo, a diversificação de metodologias contribui para atender às diferentes necessidades dos alunos, e a percepção das docentes reforça que a gamificação, quando incorporada de forma planejada, favorece um ensino ativo, respeitando as particularidades de cada estudante e potencializando os resultados pedagógicos.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo analisar os impactos da gamificação no processo de alfabetização no 2º ano do Ensino Fundamental I, em uma instituição de ensino da rede estadual de Lages/SC, por meio do uso do *game* 'Ler e Contar'. A aplicação demonstrou que a gamificação, quando planejada de forma estruturada, pode ser uma ferramenta eficaz para potencializar a aprendizagem, promovendo engajamento, **prática de leitura e escrita e maior segurança das crianças em relação às atividades propostas**.

Observou-se que o *game* permite trabalhar desde o reconhecimento de letras e do alfabeto até sílabas e palavras mais complexas, com atividades que **incentivam leitura, escrita, associação**

de sons e formação de palavras, favorecendo o desenvolvimento gradual das habilidades de alfabetização, respeitando os diferentes níveis de conhecimento da turma e estimulando a experimentação sem medo de errar.

Outro ponto relevante diz respeito à **personalização do aprendizado**. O *game* apresenta diferentes níveis de complexidade, possibilitando que os alunos avancem conforme seu ritmo e compreensão. Essa flexibilidade é essencial para turmas heterogêneas, em que estudantes se encontram em estágios distintos do processo de alfabetização. A adaptação automática ou guiada pelo docente permite que cada criança seja desafiada de maneira adequada, mantendo a **motivação e evitando frustrações**, enquanto desenvolve gradualmente habilidades de maior complexidade.

Além dos aspectos relacionados ao engajamento e à participação, percebeu-se que o uso do *game* contribuiu para o desenvolvimento de habilidades cognitivas importantes para a alfabetização, como percepção fonológica, reconhecimento de padrões linguísticos e construção de vocabulário.

O entusiasmo demonstrado pelas crianças durante a utilização do *game* também se mostrou relevante, propiciando o engajamento necessário no processo de alfabetização, pois motivação e interesse são catalisadores do aprendizado ativo. Ao mesmo tempo, a dinâmica favoreceu a socialização e a interação entre os alunos, proporcionando oportunidades de colaboração, troca de ideias e construção conjunta do conhecimento.

Como resultado dessa energia motivacional e social, cria-se um ambiente de aprendizagem mais positivo, no qual as crianças se sentem seguras para experimentar, errar e consolidar novos conceitos, fortalecendo tanto habilidades cognitivas quanto competências socioemocionais essenciais para o desenvolvimento integral no Ensino Fundamental I.

As professoras relataram que o uso do aplicativo aumentou a participação de todos os alunos, inclusive daqueles com menos interesse em métodos tradicionais, e destacaram a intenção de integrar mais recursos digitais às suas práticas pedagógicas, combinando-os com estratégias tradicionais para potencializar o aprendizado. Desse modo, o caráter lúdico do *game* contribuiu para que as crianças se envolvessem de forma motivada e concentrada, permitindo que a mediação docente mantivesse o foco nas atividades quando necessário.

Por fim, o estudo evidencia que a integração de recursos digitais, como o ‘Ler e Contar’, deve ser acompanhada de planejamento pedagógico e reflexão docente sobre as melhores formas de utilização em sala de aula. A experiência sugere que a gamificação, aliada às estratégias tradicionais, pode enriquecer o ensino, tornando-o mais diversificado e significativo.

Recomenda-se futuras pesquisas para investigar a gamificação no contexto educacional, avaliar impactos a longo prazo no desempenho em leitura e escrita e explorar estratégias de formação docente para o uso pedagógico de *games*, garantindo que todos os estudantes se beneficiem de experiências de aprendizado mais envolventes e efetivas.

Referências

- Alves, F. (2015). *Gamification: como criar experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo: do conceito à prática*. São Paulo: DVS Editora.
- Alves, L. R. G., Minho, M. R. S., & Diniz, M. V. C. (2014). Gamificação: diálogos com a educação. Pimenta Cultural.
- Alves, S., & Teo, C. R. P. A. (2020). O ativo das metodologias ativas: Contribuições da teoria histórico-cultural para os processos de ensinar e aprender na educação superior. *Educação em Revista*, 36.
- Araújo, W. P., & Ramos, L. P. S. (2023). Metodologias ativas no ensino de Ciências: desafios e possibilidades na prática docente. *Research, Society and Development*, 12(1).
- Ausubel, D. P. (2014). *Psicología educativa* (Spanish ed.). Trillas.
- Bacich, L., & Moran, J. (Orgs.). (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2019). *Sala de aula invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem* (A. C. da Cunha Serra, Trad.). Rio de Janeiro: LTC.
- Bokova, I. (2017). A alfabetização em um mundo digital – Mensagem da UNESCO por ocasião do Dia Internacional da Alfabetização. UNESCO.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. (2010). Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 28. Brasília.
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: Educação infantil e ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC.
- Bruner, J. S. (2015). *O processo de educação* (1ª ed.). Edições 70.
- Buckley, P., & Doyle, E. (2016). *Gamification and student motivation*. *Interactive Learning Environments*, 24(6), 1162–1175.
- Busarello, R. I. (2016). *Gamification: princípios e estratégias*. São Paulo: Pimenta Cultural.
- Chinaglia, J. V. (2023). O percurso gamer como novo modelo de material didático para o ensino de escrita. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 62(1), 74–89.
- Corrêa, E. J. dos S., Santos, O. do N. dos, & Santos, M. P. M. dos. (2023). As contribuições da gamificação dos conteúdos no processo de alfabetização e letramento: uma revisão da literatura. *Revista IberoAmericana de Humanidades, Ciências e Educação*, 9(8), 742–757.

Espírito Santo, E. R. do; Oliveira Júnior, O. B. (2020). Sistema de escrita alfabética: problematizando um sistema conceitual. *Revista Educação e Emancipação*, 13(1), jan./abr. São Luís.

Fernandes, M. A. (2022). Gamificação no ensino fundamental II: uso das novas tecnologias como ferramentas de motivação à aprendizagem (Dissertação de Mestrado, Centro Universitário Internacional UNINTER).

Ferreiro, E. (2015). *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez.

França, E. da S., & Costa, K. R. M. (2022). Alfabetização e letramento nos anos iniciais. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 8(7). São Paulo.

Cunha, G., Barraqui, L., & de Freitas, S. A. A. (2017). Uso da gamificação nos anos iniciais do ensino fundamental brasileiro. In *Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação – SBIE)* (p. 1742).

Dantas, C. R., & Pereira, R. M. (2021). Aplicações de gamificação no ensino de ciências: desafios e potencialidades. *Revista de Tecnologia Educacional*, 5(1), 88–104.

Freire, P. (2019). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (74ª ed.). Paz & Terra.

Gil, A. C. (2022). *Como elaborar projetos de pesquisa* (7ª ed.). Grupo GEN Atlas.

Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does *gamification* work? A literature review of empirical studies on *gamification*. In *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences*.

Lunetta, A., & Guerra, R. (2024). Metodologias e classificação das pesquisas científicas. *RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar*, 5(8).

Malagueta, A. de S., Nazário, F. F., & Sousa, V. (2023). A influência da gamificação no ensino da matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. *Revista Pesquisa e Educação*.

Monteiro, M. (2019). Colaboração e aprendizagem através de jogos. *Revista Educação Inclusiva*, 12, 33–47.

Murr, C. E., & Ferrari, G. (2020). Entendendo e aplicando a gamificação: O que é, para que serve, potencialidades e desafios. Universidade Federal de Santa Catarina.

Novak, J. D. (2016). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations* (English ed.). Routledge.

Oliveira, S. F. (2021). Os desafios da alfabetização e letramento nas séries iniciais na perspectiva do ensino e aprendizagem na rede municipal em Lambari D'Oeste – MT.

Editora Real Conhecer.

Oliveira, J. (2022). Personalização da aprendizagem através da gamificação. *Educação e Tecnologia*, 18, 24–39.

Paz, M. F. da. (2018). História e gamificação: reflexões e aplicabilidade de lúdicos no ensino de História. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

Pessoa, A. C. R. G., Lino, L. De G., & Silva, C. E. da. (2015). O uso de jogos no ciclo de alfabetização: estratégias desenvolvidas por docentes em processo de formação. In *Anais II Congresso Brasileiro de Alfabetização: Políticas Públicas de Alfabetização*. Recife, Brasil.

Ramos, D. P., & Araújo, F. R. de S. (2024). Gamificação e motivação no aprendizado. RCMOS.

Ramos, V., & Marques, J. (2017). Dos jogos educativos à gamificação. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1. Unirioja.

Santos, R. O. dos, et al. (2020). A sala de aula invertida e o Ensino Médio: Um estudo sobre a escola pública no/do/para o século XXI (Série Educar, v. 13 – Metodologias). Belo Horizonte: Poisson.

Santos, C. L. A., [outros autores]. (2023). Práticas de inclusão de alunos autistas na Educação Infantil: do lúdico ao uso de softwares. *Revista Educar Mais*, 7, 344–366.

Sforni, M. S. de F. (2015). Interação entre didática e teoria histórico-cultural. *Educação e Realidade*, 40(2), 375–397.

Soares, M. B. (2016). *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto.

Soares, M. B. (2020). *Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto.

Ulbricht, V. R., & Fadel, L. M. (2014). Educação gamificada: valorizando os aspectos sociais. In L. M. Fadel (Ed.), *Gamificação na educação* (p. 6–15). Pimenta Cultural.

Valente, J. A., Almeida, M. E. B., & Geraldini, A. F. S. (2017). Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Diálogo Educacional*, 17(52), 455–478.

Ventura Costa, L., Santos, S., & Venturi, T. (2023). Metodologias ativas na Educação Básica: Compreensões de professores de Ciências da Natureza. *Revista Insignare Scientia*, 6(6).

Vicente, E. M. (2017). *Apropriações e táticas de estudantes em processo de ensino com gamificação* (Dissertação de Mestrado). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Belo Horizonte.

Vigotsky, L. S. (2021). *Psicologia, educação e desenvolvimento*. São Paulo: Expressão Popular.