

A IMPORTÂNCIA DA GAMIFICAÇÃO EM SALA DE AULA COM CRIANÇAS DE NÍVEIS DE APRENDIZAGEM DE LEITURA E ESCRITA DISTINTOS: UMA EXPERIÊNCIA DO PIBID PEDAGOGIA UFRN-CAICÓ

THE IMPORTANCE OF GAMIFICATION IN THE CLASSROOM WITH CHILDREN OF DIFFERENT READING AND WRITING LEARNING LEVELS: AN EXPERIENCE FROM THE PIBID PEDAGOGY PROGRAM AT UFRN-CAICÓ

LA IMPORTANCIA DE LA GAMIFICACIÓN EN EL AULA CON NIÑOS DE DIFERENTES NIVELES DE APRENDIZAJE DE LECTURA Y ESCRITURA: UNA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA DE PEDAGOGÍA PIBID EN LA UFRN-CAICÓ

Maria Luiza Dutra da Silva¹; Nataly Laissa Ferreira da Silva²; Isabela Cristina Santos Morais³; Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Melo⁴.

¹ Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES), Departamento de Educação (DEDUC), Caicó/RN, Brasil. Email: dutramarialuiza@icloud.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0002-1861-509X>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1878714806304087>

² Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES), Departamento de Educação (DEDUC), Caicó/RN, Brasil. Email: natalyls475@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0004-9731-9970>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7784855323262147>

³ Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES), Departamento de Educação (DEDUC), Caicó/RN, Brasil. Email: isabelacristinasm@gmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7481-4520>, Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3174988973584084>

⁴ Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES), Departamento de Educação (DEDUC), Caicó/RN, Brasil. Email: jacicleide.melo@ufrn.br, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-9849-8315>, Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6005114615753200>

RESUMO

Este artigo tem como objeto de estudo a utilização da gamificação como estratégia pedagógica no processo de ensino de leitura e escrita em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, composta por crianças com diferentes níveis de aprendizagem. O objetivo consiste em compreender de que maneira elementos característicos da gamificação, como desafios, recompensas, cooperação e narrativas, contribuem para a motivação, o engajamento e a participação ativa dos estudantes. O estudo fundamenta-se na análise de uma experiência desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Pedagogia da UFRN/Caicó-RN. Metodologicamente, insere-se na abordagem qualitativa (Minayo, 2001), com delineamento de estudo de caso (Yin, 2015), tendo como principal fonte de dados os registros em diário de campo elaborados pelas duas bolsistas de iniciação à docência (autoras desse trabalho), complementados por observações participantes das práticas pedagógicas realizadas entre julho e novembro de 2024. A análise dos dados foi realizada por meio da técnica de análise de conteúdo temática (Bardin, 2011), permitindo a interpretação dos registros empíricos à luz de referenciais teóricos sobre gamificação (Moran, 2018); ludicidade (Kishimoto, 2017) Leitura (Soares, 2003); e literatura infantil Cosson (2006); Zilberman (2003). Os resultados evidenciam que a gamificação contribuiu para a construção de

¹ Titulação, instituição, ORCID, email. (só deve ser informada após o artigo ser aceito)

² Titulação, instituição, ORCID, email. (só deve ser informada após o artigo ser aceito)



um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, participativo e colaborativo, favorecendo a valorização das singularidades de cada criança. Além disso, observou-se o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como cooperação, autonomia e persistência diante dos desafios. Conclui-se que a gamificação se configura como uma estratégia pedagógica potente, especialmente em contextos marcados pela heterogeneidade das aprendizagens.

Palavras-chave: gamificação; leitura; escrita; aprendizagem; PIBID; ensino fundamental.

ABSTRACT

This article studies the use of gamification as a pedagogical strategy in the teaching of reading and writing in a 3rd-grade class of elementary School, composed of children with different learning levels. The objective is to understand how characteristic elements of gamification, such as challenges, rewards, cooperation, and narratives, contribute to the motivation, engagement, and active participation of students. The study is based on the analysis of an experience developed within the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID) of the pedagogy course at UFRN/Caicó-RN. Methodologically, this study is a qualitative approach (Minayo, 2001), with a case study design (Yin, 2015), the main data source is the field diary entries made by the two undergraduate teaching trainees (authors of this work), supplemented by participant observations of pedagogical practices conducted between July and November 2024. Data analysis was performed using thematic content analysis (Bardini, 2011), allowing for the interpretation of empirical records in light of theoretical framework on gamification (Moran, 2018); playfulness (Kishimoto, 2017); reading (Soares, 2003); and children's literature (Cosson, 2006; Zilberman, 2003). The results show that gamification contributed to the construction of a more dynamic, participatory, and collaborative learning environment, favoring the appreciation of each child's unique characteristics. Furthermore, the development of socio-emotional skills, such as cooperation, autonomy, and persistence in the face of challenges, was observed. It is concluded that gamification is a powerful pedagogical strategy, especially in contexts marked by heterogeneity learning.

Keywords: gamification; reading; writing; learning; PIBID; elementary education.

RESUMEN

Este artículo estudia el uso de la gamificación como estrategia pedagógica en la enseñanza de la lectura y la escritura en una clase de tercer grado de primaria, compuesta por niños con diferentes niveles de aprendizaje. El objetivo es comprender cómo los elementos característicos de la gamificación, como los retos, las recompensas, la cooperación y las narrativas, contribuyen a la motivación, el compromiso y la participación activa del alumnado. El estudio se basa en el análisis de una experiencia desarrollada en el marco del programa Institucional de Becas para la Iniciación Docente (PIBID) de la carrera de pedagogía de la UFRN/Caicó-RN. Metodológicamente, este estudio adopta un enfoque cualitativo (Minayo, 2001). con un diseño de estudio de caso (Yin, 2015), la principal fuente de datos son las anotaciones en el diario de campo de Los dos Estudiantes de magisterio en prácticas (autores de este trabajo), complementadas con observaciones participantes de prácticas pedagógicas realizadas entre julio y noviembre de 2024. El análisis se llevó a cabo mediante análisis temático de contenido (Bardin, 2011) lo que permitió interpretar los registros empíricos a la luz de marcos teóricos sobre gamificación (Moran, 2018); ludicidad (Kishimoto, 2017); lectura (Soares, 2003); y literatura infantil (Cosson, 2006; Zilberman, 2003). Los resultados muestran que la gamificación contribuyó a la construcción de un entorno de aprendizaje más dinámico, participativo y colaborativo, favoreciendo la valoración de las características únicas de cada niño. Además, se observó el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la cooperación, la autonomía y la perseverancia ante los desafíos. Se concluye que la gamificación es una estrategia pedagógica eficaz, especialmente en contextos caracterizados por un aprendizaje heterogéneo.

Palabras clave: gamificación; lectura; escritura; aprendizaje; PIBID; educación primaria.

INTRODUÇÃO

O presente artigo analisa uma experiência pedagógica desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no período de julho a novembro de 2024, em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Inah de Medeiros Dantas, localizada em Caicó/RN.

A turma era composta por 17 estudantes com diferentes níveis de aprendizagem em leitura e escrita, evidenciando a heterogeneidade como característica central do contexto educativo. Tal cenário impõe desafios à prática docente, sobretudo no que se refere à garantia do direito à aprendizagem, à inclusão e à participação efetiva de todos os alunos.

Nesse contexto, foi desenvolvido o projeto interdisciplinar intitulado “A interdisciplinaridade nos contos clássicos”, que articulou práticas de leitura, escrita e ludicidade a partir de narrativas como *Chapeuzinho Vermelho*, *João e o Pé de Feijão*, *Os Três Porquinhos*, entre outras. A proposta foi orientada por metodologias ativas, com destaque para a gamificação, compreendida como estratégia capaz de promover maior engajamento, motivação e protagonismo dos estudantes (Moran, 2019).

A escolha pela gamificação fundamenta-se na compreensão de que práticas pedagógicas inovadoras podem contribuir para o atendimento à diversidade presente na sala de aula. Conforme Mantoan (2003), a educação inclusiva pressupõe o reconhecimento das diferenças como constitutivas do processo educativo, exigindo do professor a adoção de estratégias que favoreçam a participação de todos. Nessa mesma perspectiva, Sasaki (1997) e Galvão Filho (2012) destacam a necessidade de superação de barreiras pedagógicas por meio de práticas acessíveis e diversificadas.

Diante disso, a gamificação foi utilizada como estratégia central do projeto, por possibilitar a incorporação de elementos como desafios, recompensas, cooperação e narrativas, favorecendo a participação ativa dos estudantes e respeitando seus diferentes ritmos de aprendizagem. Tal abordagem mostrou-se especialmente relevante em um contexto que incluía estudantes com dificuldades significativas de leitura e escrita, bem como um aluno com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA).



Assim, ao adotar a gamificação como estratégia pedagógica no âmbito das experiências do PIBID Pedagogia, buscou-se concretizar o princípio da inclusão, compreendendo que o jogo e o desafio lúdico podem atuar como mediadores entre diferentes formas de aprender, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais equitativo, participativo e sensível à diversidade.

Diante desse contexto, o objetivo deste estudo consiste em compreender de que maneira os elementos característicos da gamificação — como desafios, recompensas, cooperação e narrativas — contribuem para a motivação, o engajamento e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Nesse sentido, o presente artigo analisa a gamificação como um recurso pedagógico inovador e integrador nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando seu potencial para promover o engajamento, a autonomia e a aprendizagem significativa em contextos escolares marcados pela heterogeneidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As práticas pedagógicas no PIBID Pedagogia do Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES) - campus da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), situado em Caicó-RN articula três eixos centrais: *gamificação, literatura infantil e interdisciplinaridade*, compreendidos como fundamentos que sustentam atividades voltadas à aprendizagem da leitura e da escrita em contextos heterogêneos.

Neste tópico pretende-se discutir teoricamente esses pilares supramencionados que estruturam o projeto e estratégias didáticas aplicadas na turma do 3º ano do Ensino Fundamental - turma na qual atuamos enquanto bolsistas do PIBID.

A interdisciplinaridade, segundo Lück (2007), não se configura apenas como uma simples junção de conteúdos, mas como um modo de organizar o trabalho pedagógico de forma integrada, possibilitando que diferentes áreas do conhecimento dialoguem na compreensão de um mesmo fenômeno. Para a autora, o enfoque interdisciplinar rompe com a fragmentação tradicional do currículo e favorece práticas que promovem sentido, significado e articulação entre saberes. Nessa perspectiva, Lück (2007, p. 55) afirma que “a interdisciplinaridade corresponde a uma nova maneira de



compreender e organizar o conhecimento, superando sua fragmentação”. Ainda de acordo com a autora, tal abordagem se concretiza quando o professor assume uma postura investigativa, colaborativa e sensível aos contextos reais dos alunos.

Essa compreensão fundamenta diretamente o trabalho desenvolvido no PIBID, uma vez que, ao explorar contos clássicos, buscou-se articular diferentes áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa, Artes, História, valores humanos e oralidade, permitindo que o texto literário se constituísse como ponto de partida para múltiplas aprendizagens.

Nessa perspectiva, ao trabalhar com contos clássicos, foram mobilizados diversos campos do saber: na Língua Portuguesa, a leitura, os recontos e a análise dos personagens e elementos da narrativa; nas Artes, a dramatização, a ilustração, a construção de cenários e a expressão corporal; no campo da História e dos valores culturais, a contextualização de costumes, moralidades e simbologias; além do desenvolvimento da oralidade e da interação por meio de rodas de conversa, apresentações e recontos; e do estímulo ao imaginário infantil, por meio da criação, da fantasia e da produção coletiva.

Essa concepção dialoga com a experiência vivenciada em sala de aula durante o trabalho interdisciplinar com o conto *O Pequeno Polegar*. A partir dessa narrativa, foram articulados objetos de conhecimento de diferentes áreas, tais como estratégias de leitura (Língua Portuguesa), elementos das Artes Visuais (ponto, linha, cor, forma e textura) e a resolução de problemas envolvendo adição e subtração com o sistema monetário (Matemática). As atividades mobilizaram, ainda, habilidades essenciais, como a localização de informações explícitas no texto, o reconhecimento de elementos artísticos e a resolução de situações-problema contextualizadas.

O desenvolvimento da aula, estruturado em quatro momentos, evidenciou, na prática, os pressupostos teóricos defendidos por Lück (2007): a leitura e interpretação do conto favoreceram a exploração da linguagem; o bingo de frases promoveu a leitura colaborativa e a identificação de informações; a dinâmica com o uso de dinheiro possibilitou a aplicação de conceitos matemáticos; e a produção artística do “personagem polegar” estimulou a imaginação e a criatividade. Dessa forma, a experiência demonstrou que a interdisciplinaridade possibilita que um único eixo



temático — no caso, o conto clássico — se desdobre em aprendizagens diversas, articuladas e contextualizadas, enriquecendo tanto o processo de ensino quanto a experiência formativa dos estudantes.

A literatura infantil, por sua vez, desempenha papel fundamental na formação do leitor, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa em que se consolidam os processos de alfabetização e letramento. Segundo Coelho (2000), os contos clássicos constituem um patrimônio cultural que atravessa gerações, transmitindo símbolos, conflitos humanos, valores e estruturas narrativas que dialogam diretamente com o universo infantil. Para a autora, essas narrativas “expressam experiências humanas essenciais por meio de uma linguagem simbólica que a criança é capaz de compreender e ressignificar” (COELHO, 2000, p. 27), o que evidencia seu potencial formativo no desenvolvimento da imaginação, da linguagem e da compreensão textual.

Nessa perspectiva, o trabalho com contos clássicos amplia as possibilidades de formação do leitor, pois permite à criança não apenas compreender a estrutura narrativa, mas também construir sentidos a partir de suas vivências. Zilberman (2003) reforça que a literatura infantil ultrapassa a dimensão lúdica, assumindo uma função formativa ao possibilitar à criança interpretar a realidade e organizar sua experiência. Segundo a autora, a literatura infantil “introduz a criança no universo da cultura, ao mesmo tempo em que contribui para a formação de sua consciência crítica” (ZILBERMAN, 2003, p. 25).

Essa compreensão dialoga diretamente com os estudos de Soares (2004), ao afirmar que alfabetizar e letrar são processos indissociáveis, uma vez que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ocorrer em contextos significativos de uso social da linguagem. Para a autora, “não basta saber ler e escrever, é preciso fazer uso competente dessas habilidades nas práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 47). Nesse sentido, a literatura infantil se configura como um importante mediador do letramento, pois insere o estudante em práticas reais de leitura, favorecendo a construção de sentidos.

Complementando essa discussão, Cosson (2006) destaca a importância da leitura literária como experiência formativa, ao defender que o ensino de literatura deve promover o envolvimento do leitor com o texto, possibilitando interpretações, emoções e reflexões. Segundo o autor, “ler literatura é produzir sentidos, é estabelecer um diálogo



entre texto e leitor” (COSSON, 2006, p. 17), o que reforça o papel da literatura na formação de leitores críticos e autônomos.

No contexto deste estudo, a escolha pelos contos clássicos como eixo estruturante das práticas pedagógicas mostrou-se especialmente relevante diante da heterogeneidade da turma, composta por estudantes em diferentes níveis de aprendizagem da leitura e da escrita. As narrativas literárias, por sua natureza simbólica e acessível, favoreceram a participação de todos os alunos, permitindo múltiplas formas de interação com o texto — seja pela escuta, leitura, oralidade, dramatização ou produção escrita.

Além disso, a articulação entre literatura infantil e gamificação potencializou o engajamento dos estudantes, uma vez que os elementos narrativos dos contos clássicos foram ressignificados em atividades lúdicas baseadas em desafios, recompensas e cooperação. Dessa forma, personagens, enredos e conflitos funcionaram como suporte para experiências de aprendizagem mais dinâmicas e inclusivas, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em um ambiente motivador e significativo.

No âmbito do PIBID, os contos clássicos foram explorados de maneira interdisciplinar, envolvendo práticas de leitura, dramatização, construção de cenários, análise de valores e produção oral e escrita. Tal abordagem evidencia que a literatura infantil, articulada a estratégias pedagógicas como a gamificação, amplia as possibilidades de ensino, favorecendo a formação de leitores mais participativos, críticos e autônomos, mesmo em contextos marcados pela diversidade de ritmos e níveis de aprendizagem.

Articulada a esses fundamentos, a gamificação emerge como uma estratégia pedagógica inovadora, especialmente relevante em contextos marcados pela diversidade de níveis de aprendizagem. Segundo Moran (2019), a gamificação consiste na utilização de elementos dos jogos — como desafios, recompensas, narrativas e progressão — em contextos educacionais, com o objetivo de tornar a aprendizagem mais motivadora e significativa. Para o autor, trata-se de “utilizar estratégias de jogos em contextos educacionais para engajar os alunos” (MORAN, 2019, p. 8).

Além disso, a ludicidade, conforme Kishimoto (2011), é uma dimensão essencial do desenvolvimento infantil, pois favorece a aprendizagem de forma prazerosa e significativa. De acordo com a autora, “brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da criança” (KISHIMOTO, 2011, p. 21). Ao integrar ludicidade e



gamificação, o professor amplia as possibilidades de engajamento dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo.

No contexto da educação inclusiva, tais estratégias tornam-se ainda mais relevantes. Mantoan (2003) defende que a escola deve reconhecer e valorizar as diferenças, adotando práticas que atendam à heterogeneidade. Nessa perspectiva, a autora afirma que “incluir é reconhecer e valorizar as diferenças, sem hierarquizá-las” (MANTOAN, 2003, p. 15). Nesse sentido, a gamificação contribui para a criação de ambientes pedagógicos mais flexíveis, nos quais diferentes ritmos e estilos de aprendizagem são respeitados.

Assim, compreende-se que a articulação entre interdisciplinaridade, literatura infantil e gamificação potencializa o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente em turmas heterogêneas, ao promover práticas pedagógicas mais inclusivas, significativas e centradas no estudante.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, por buscar compreender de que maneira elementos característicos da gamificação, como desafios, recompensas, cooperação e narrativas, contribuem para a motivação, o engajamento e a participação ativa dos estudantes de uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa possibilita a compreensão de fenômenos em seus contextos naturais, considerando significados, percepções e interações sociais.

Quanto ao delineamento, trata-se de um estudo de caso, articulado a um relato de experiência desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no curso de Pedagogia do CERES/UFRN - Caicó/RN . Conforme Yin (2015), o estudo de caso permite investigar fenômenos contemporâneos em contextos reais, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. Nesse sentido, a pesquisa também se aproxima do relato de experiência, que, segundo Pimenta e Lima (2012), favorece a articulação entre teoria e prática, contribuindo para a reflexão crítica sobre a ação docente.

Como instrumentos de produção de dados empíricos, foram utilizados registros dos diários de campo de duas bolsistas do Programa (autoras desse trabalho), fonte central do estudo, bem como observação participante durante as atividades pedagógicas desenvolvidas. O diário de campo, conforme Minayo (2001), constitui um instrumento



fundamental na pesquisa qualitativa, pois permite o registro sistemático das vivências, percepções e reflexões do pesquisador ao longo do processo investigativo.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Professora Inah de Medeiros Dantas, localizada no município de Caicó/RN. A instituição atende estudantes de diferentes etapas da Educação Básica e está inserida em um contexto marcado por demandas sociais diversas, como desigualdade socioeconômica e ausência de acesso a recursos culturais e tecnológicos. Tais fatores influenciam diretamente o processo de escolarização, tornando a escola um espaço central de acesso ao conhecimento e às práticas de letramento. Nesse cenário, o trabalho pedagógico demanda estratégias flexíveis e inclusivas, capazes de atender à heterogeneidade presente na sala de aula.

A turma acompanhada era composta por 17 estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, em fase de consolidação da leitura, da escrita e do raciocínio lógico-matemático. Observou-se que os alunos apresentavam níveis distintos de aprendizagem: enquanto alguns já demonstravam autonomia leitora e produção textual, outros ainda se encontravam em processo inicial de alfabetização. Também foram identificadas dificuldades de concentração, baixa autoestima em relação às atividades escolares e necessidades específicas de apoio pedagógico.

O objeto de estudo emergiu das vivências no contexto do PIBID enquanto bolsistas de iniciação à docência do Programa, especialmente a partir da necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas que favorecessem o engajamento e a inclusão dos estudantes diante da heterogeneidade da turma. Nesse sentido, foram elaboradas e aplicadas sequências didáticas baseadas na gamificação, articuladas ao projeto “A interdisciplinaridade nos contos clássicos”, constituindo o foco de análise desta pesquisa.

As experiências foram desenvolvidas no período de julho a novembro de 2024, contemplando atividades como jogos de tabuleiro temáticos, missões em grupo, dinâmicas de resolução de problemas e propostas interdisciplinares envolvendo leitura, escrita e raciocínio lógico. Essas atividades foram aplicadas de forma contínua, possibilitando a observação das interações, avanços e desafios apresentados pelos estudantes ao longo do processo.

O projeto teve como eixo temático “A interdisciplinaridade nos contos clássicos”, por compreender que essas narrativas integram o imaginário infantil e favorecem a articulação entre diferentes áreas do conhecimento. Contos como *Chapeuzinho Vermelho*, *João e o Pé de Feijão*, *Os Três Porquinhos*, *O Pequeno*



Polegar, *Pinóquio* e *Branca de Neve* foram explorados em múltiplas dimensões, incluindo leitura literária, reescrita criativa, interpretação de personagens, atividades de raciocínio lógico e expressões artísticas. A proposta fundamentou-se nas metodologias ativas, especialmente em Moran (2019), que destaca a importância de colocar o estudante no centro do processo educativo.

A partir das observações iniciais, constatou-se que práticas tradicionais de leitura não eram suficientes para mobilizar todos os estudantes, especialmente aqueles com maiores dificuldades de aprendizagem. Nesse contexto, a gamificação foi incorporada como estratégia pedagógica central. Inspiradas em Fardo (2013), que ressalta o potencial dos elementos dos jogos no contexto educacional, foram estruturadas atividades baseadas em desafios, missões e recompensas, associadas aos contos clássicos.

Entre as práticas desenvolvidas, destacam-se os jogos de tabuleiro temáticos, cujas casas continham questões interdisciplinares envolvendo Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, além de promoverem leitura e oralidade. Também foram realizadas atividades em grupo, nas quais os estudantes precisavam cumprir etapas que envolviam leitura, produção textual, resolução de problemas e dramatização. A cada desafio concluído, os grupos recebiam recompensas simbólicas, como selos e medalhas, fortalecendo o engajamento e a valorização do esforço coletivo.

Além disso, foram propostas dinâmicas em formato de corrida, nas quais o avanço dependia da resolução de tarefas. Essas atividades favoreceram a participação dos alunos em diferentes funções, respeitando seus ritmos e potencialidades. Tal organização contribuiu para a inclusão, ao permitir que todos os estudantes participassem ativamente do processo.

As práticas evidenciaram que a gamificação, quando orientada por intencionalidade pedagógica, contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, como cooperação, autonomia e persistência. Observou-se, ainda, maior engajamento e inclusão dos estudantes, especialmente daqueles com maiores dificuldades de aprendizagem, uma vez que o ambiente lúdico reduziu a pressão do erro e valorizou o processo de aprendizagem.

A análise dos dados foi realizada a partir dos registros empíricos produzidos nos diários de campo, tomando como base a técnica de análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2011). Essa abordagem permitiu a organização, categorização e interpretação



das informações, considerando as recorrências, significados e sentidos atribuídos às experiências vivenciadas no contexto da sala de aula.

Inicialmente, procedeu-se à leitura flutuante dos registros, seguida da definição de unidades de análise relacionadas aos objetivos da pesquisa, tais como: engajamento, participação, cooperação, inclusão e desenvolvimento de habilidades. Em seguida, os dados foram organizados em categorias temáticas, possibilitando a identificação de padrões e a construção de inferências interpretativas.

Esse processo analítico foi articulado ao referencial teórico do estudo, especialmente aos aportes sobre gamificação (Moran, 2019), ludicidade (Kishimoto, 2017) e educação inclusiva (Mantoan, 2003), permitindo compreender os fenômenos observados à luz das contribuições teóricas e das evidências empíricas produzidas no cotidiano escolar.

DISCUSSÃO

1. A GAMIFICAÇÃO NO CONTEXTO DA SALA DE AULA: EXPERIÊNCIAS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

1.1 A gamificação como estratégia de engajamento na aprendizagem

A análise da experiência desenvolvida com a turma do 3º ano evidencia que a gamificação se configurou como uma estratégia potente para a promoção do engajamento discente, especialmente em contextos marcados pela heterogeneidade dos níveis de aprendizagem. A inserção de elementos como desafios, recompensas e progressão estruturada mobilizou não apenas a participação dos estudantes, mas também ressignificou a relação destes com as atividades de leitura e escrita.

Os registros em diário de campo indicam mudanças qualitativas no comportamento dos alunos, sobretudo daqueles que inicialmente apresentavam baixa participação. Conforme observado:

Durante a atividade com o jogo de tabuleiro, alunos que geralmente não participavam das leituras demonstraram entusiasmo, solicitando a vez de ler e ajudando os colegas a responder as perguntas. (Diário de campo, agosto de 2024).



Tal evidência empírica pode ser interpretada à luz das contribuições de Moran (2019, p.8), ao afirmar que metodologias ativas “colocam o aluno como protagonista de sua aprendizagem”, deslocando o foco do ensino transmissivo para experiências interativas e significativas. Nesse sentido, o engajamento observado não se limita à motivação extrínseca (recompensas), mas se articula a um envolvimento mais profundo com o processo de aprendizagem.

Além disso, o aumento do tempo de permanência nas atividades e a redução da dispersão indicam que a gamificação contribuiu para a sustentação da atenção — aspecto central nos processos de alfabetização. Conforme registro:

Os alunos permaneceram concentrados por mais tempo do que o habitual, mostrando interesse em concluir as etapas do jogo para alcançar a recompensa proposta” (Diário de campo, setembro de 2024).

Esse dado reforça a ideia de que o engajamento não é apenas um efeito superficial, mas um elemento estruturante da aprendizagem significativa. Ao incorporar elementos lúdicos, a prática pedagógica torna-se mais acessível e emocionalmente significativa, especialmente para crianças em processo de consolidação da leitura e da escrita. Conforme destaca Kishimoto (2017, p. 21), “brincar é uma atividade fundamental para o desenvolvimento da criança”, o que evidencia o potencial da ludicidade como mediadora da aprendizagem, ao favorecer o envolvimento, a motivação e a construção de sentidos no processo educativo.

Dessa forma, a gamificação, quando orientada por intencionalidade pedagógica, não apenas motiva, mas cria condições para que o estudante se reconheça como sujeito ativo do processo de aprendizagem, favorecendo a construção de sentidos e a participação efetiva.

1.2 Cooperação, interação e inclusão entre os estudantes

Outro aspecto central evidenciado na experiência refere-se ao fortalecimento das relações de cooperação e interação, configurando a sala de aula como um espaço de aprendizagem colaborativa. As atividades gamificadas, especialmente aquelas



realizadas em grupo, promoveram a circulação de saberes entre os estudantes, rompendo com a lógica individualizante frequentemente presente nas práticas tradicionais.

Os registros indicam que estudantes com maior domínio da leitura assumiram papéis de mediação pedagógica junto aos colegas com dificuldades:

Durante a atividade em grupo, um aluno com maior fluência leitora auxiliou outro colega na leitura das questões, explicando com paciência e incentivando sua participação (Diário de campo, outubro de 2024).

Essa dinâmica pode ser compreendida à luz da perspectiva socioconstrutivista, na qual a aprendizagem ocorre por meio da interação social. Conforme afirma Vygotsky (1998, p. 110), “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual”, evidenciando o papel central das interações na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, a mediação entre pares e a aprendizagem compartilhada tornam-se elementos fundamentais, reforçando que o conhecimento se constrói coletivamente a partir das relações sociais estabelecidas no contexto educativo.

Além disso, a organização das atividades em grupo contribuiu para a redução da exposição individual ao erro, criando um ambiente mais seguro e acolhedor. Conforme observado:

Alunos que costumavam evitar participar das atividades escritas mostraram-se mais confiantes ao contribuir nas atividades em grupo, assumindo funções como organizar respostas ou auxiliar na resolução dos desafios (Diário de campo, setembro de 2024).

Essa evidência é particularmente relevante quando analisada à luz da educação inclusiva. Mantoan (2003, p. 15) afirma que “incluir é reconhecer e valorizar as diferenças, sem hierarquizá-las”, o que implica a adoção de práticas pedagógicas que assegurem a participação de todos os estudantes. Nesse sentido, a gamificação se configura como um dispositivo pedagógico que favorece a inclusão ao diversificar as formas de participação, permitindo que os alunos contribuam a partir de suas potencialidades e se envolvam ativamente no processo de aprendizagem, independentemente de seus níveis de desempenho.

Ademais, ao valorizar o trabalho coletivo e a cooperação, as atividades gamificadas contribuem para o desenvolvimento de uma cultura de solidariedade e respeito mútuo, aspectos fundamentais para a formação integral do sujeito.

1.3 Desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais

A experiência analisada também evidencia contribuições significativas da gamificação para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, reforçando seu potencial como estratégia pedagógica integral.

No campo cognitivo, as atividades propostas exigiram dos estudantes a mobilização de competências relacionadas à leitura, interpretação e resolução de problemas em contextos significativos. Os registros apontam avanços na compreensão das tarefas, especialmente quando estas estavam inseridas em contextos lúdicos:

Alguns alunos que apresentavam dificuldades na interpretação conseguiram responder às questões quando estas estavam associadas ao contexto do jogo, demonstrando melhor compreensão das tarefas (Diário de campo, outubro de 2024).

Esse dado dialoga com Soares (2004, p. 47), ao enfatizar que “não basta saber ler e escrever, é preciso fazer uso competente dessas habilidades nas práticas sociais”, indicando que a aprendizagem da leitura e da escrita deve ocorrer em contextos significativos. Ao contextualizar as atividades em narrativas e desafios, a gamificação favorece a construção de sentidos, tornando a aprendizagem mais efetiva e alinhada às práticas sociais de uso da linguagem.

No âmbito socioemocional, destacam-se avanços relacionados à persistência, autonomia e regulação emocional. Conforme observado:

Mesmo quando erravam, os alunos demonstravam interesse em tentar novamente, incentivados pelo grupo e pela dinâmica do jogo, sem apresentar frustração excessiva como observado anteriormente (Diário de campo, novembro de 2024).

Tal comportamento indica uma mudança na relação com o erro, que passa a ser compreendido como parte do processo de aprendizagem — elemento essencial nas metodologias ativas. Conforme destaca Moran (2019, p. 9), “aprender envolve experimentar, errar, refletir e tentar novamente”, evidenciando que o erro assume função



formativa no desenvolvimento do estudante. Além disso, o uso de recompensas simbólicas contribuiu para o fortalecimento da autoestima e da autoconfiança dos estudantes, ao valorizar o processo e não apenas o resultado final.

Entretanto, é importante destacar que a implementação da gamificação também revelou desafios, como a necessidade de planejamento sistemático, produção de materiais específicos para as atividades e constante mediação docente. Conforme apontam estudos na área, a eficácia da gamificação depende diretamente da intencionalidade pedagógica e da articulação com objetivos de aprendizagem claros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas neste estudo evidenciam que a gamificação, articulada à literatura infantil e à interdisciplinaridade, constitui uma estratégia pedagógica potente para o ensino da leitura e da escrita em contextos marcados pela heterogeneidade dos níveis de aprendizagem. Ao longo da experiência vivenciada no âmbito do PIBID Pedagogia UFRN/Caicó-RN, observou-se que a inserção de elementos próprios dos jogos — como desafios, regras, recompensas, progressão e cooperação, característicos da gamificação — favoreceu não apenas o engajamento dos estudantes, mas também a construção de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, participativo e significativo.

Os dados empíricos, oriundos dos registros em diário de campo, demonstram que estudantes inicialmente pouco participativos passaram a se envolver de forma mais ativa nas atividades, enquanto aqueles com maior domínio das habilidades assumiram papéis colaborativos, contribuindo para a aprendizagem coletiva. Esse movimento evidencia que a gamificação possibilita a valorização das singularidades, promovendo a participação equitativa sem a necessidade de segmentação por níveis de desempenho.

Do ponto de vista pedagógico, a experiência reafirma a importância de práticas que reconheçam a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo, conforme defendem Mantoan (2003) e Sasaki (1997). A gamificação, nesse contexto, mostrou-se uma estratégia capaz de flexibilizar o ensino, diversificar as formas de participação e reduzir barreiras à aprendizagem.

Além disso, destaca-se que os avanços observados não se restringem ao campo cognitivo, mas abrangem também o desenvolvimento socioemocional dos estudantes,



especialmente no que se refere à cooperação, autonomia, persistência e relação positiva com o erro. Tais aspectos reforçam a necessidade de abordagens pedagógicas que considerem o estudante em sua integralidade.

No que se refere à formação docente, a experiência contribuiu significativamente para a construção de uma prática mais reflexiva e intencional, evidenciando o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem. A atuação no PIBID possibilitou o desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento, à escuta sensível e à adaptação das práticas às necessidades reais da turma.

Entretanto, é importante destacar que a implementação da gamificação exige planejamento cuidadoso, clareza de objetivos e acompanhamento contínuo, não se configurando como uma solução imediata ou descontextualizada. Seu potencial pedagógico está diretamente relacionado à forma como é integrada ao currículo e às intencionalidades educativas.

Por fim, conclui-se que a gamificação, quando fundamentada teoricamente e articulada a práticas pedagógicas significativas, pode contribuir de maneira consistente para a promoção de uma educação mais inclusiva, democrática e centrada no estudante, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A experiência analisada reafirma que ensinar, em contextos diversos, implica reconhecer, valorizar e dialogar com as diferenças, transformando a sala de aula em um espaço de construção coletiva do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contextos, 2006.

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem**.

RENTE: Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 1-10, jul. 2013.





GALVÃO FILHO, T. R. T. **Educação Inclusiva e Tecnologias: caminhos e perspectivas.** Brasília: MEC/SEESP, 2012.

GATTI, Bernadete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MACHADO, N.J. **Educação: projetos e valores.** São Paulo: Escrituras Editora, 2000.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, José. **Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, significativa e profunda.** São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** *Educatrix – Dossiê Currículo*. São Paulo: Moderna, a. 7, n. 12, p. 66-69, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

Submetido em: 26/05/2026

Aceito em: 11/05/2026