

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT08.021

GAMIFICAÇÃO E MULTILETRAMENTOS: PRÁTICAS IMERSIVAS NOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Marilia Santos Trindade¹

RESUMO

Este trabalho investiga como a gamificação pode se constituir em uma estratégia eficaz para o desenvolvimento dos multiletramentos nos anos iniciais da Educação Básica. A pesquisa combina um relato de experiência com revisão bibliográfica, fundamentando-se em autores como Kalantzis e Cope (2006), Rojo e Moura (2012), Busarello (2016) e Soares (2017). A metodologia adotada foi a Rotação por Estações, com atividades voltadas para a criação de narrativas, análise de textos multimodais e interação em plataformas digitais, como a Playtable. Os resultados evidenciam que a gamificação aumenta o envolvimento dos estudantes e favorece o desenvolvimento das seguintes múltiplas linguagens: verbal, visual, sonora e digital, incluindo a linguagem dos memes, reconhecida como forma legítima de comunicação nas redes sociais e nos espaços digitais. Além disso, a integração de práticas lúdicas contribui para o fortalecimento das habilidades de leitura e escrita, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e alinhada às exigências da sociedade contemporânea. A pesquisa reafirma a importância dos multiletramentos no ensino da Língua Portuguesa e destaca a gamificação como uma aliada significativa na formação integral dos estudantes em diferentes contextos educativos. Por fim, evidencia-se o papel fundamental do profes-

1 Mestra em Comunicação, Linguagens e Cultura da Universidade da Amazônia – PA (título reconhecido de mestrado internacional) mariliatrindadest@gmail.com

sor como mediador nesse processo, reforçando que nenhuma ferramenta é tão poderosa quanto a mão que a guia.

Palavras-chave: Gamificação, Multiletramentos, Letramento, Educação Básica, Linguagens.

1. INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea, denominada como Sociedade da Informação ou Sociedade em Rede, tem experimentado mudanças nos modos de se comunicar e interagir, acarretando profundas consequências para a educação. Nesse contexto, emergem os conceitos de multiletramentos e gamificação. O primeiro se refere à capacidade de interpretar e produzir diferentes tipos de texto, conforme a diversidade de linguagens disponíveis na sociedade atual. Já a gamificação, envolve o uso de elementos do design de jogos em contextos não lúdicos, visando aumentar o engajamento e a motivação dos participantes (Busarello, 2016).

A gamificação tem sido amplamente aceita na literatura educacional como uma estratégia pedagógica inovadora, com o potencial de apoio ao desenvolvimento de várias funções. O termo foi amplamente difundido por dois teóricos e pesquisadores da atualidade: Jane McGonigal, autora de *Realidade em Jogo: Por que os games nos tornam melhores* (2012), e Karl Kapp, autor de *“A Gamificação da Aprendizagem e da Instrução”* (2012), que explorou a aplicação de gamificação na educação (Quast, 2020).

Na educação, a gamificação é usada para aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos, participação ativa no processo de aprendizado e incentivando a experiência de fluxo. Isso se deve ao fato de que, ao vivenciar situações que demandem a articulação com outras modalidades, o indivíduo amplia a capacidade de compreensão das semioses e explora suas competências expressivas ao realizar reflexões dos elementos discursivos. Vale ressaltar que a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) neste contexto, permite que o aluno vivencie o aprendizado em ambientes e momentos diferenciados (Brasil, 2018)

A sociedade contemporânea, denominada como Sociedade da Informação ou Sociedade em Rede, tem experimentado mudanças nos modos de se comunicar e interagir, acarretando profundas consequências para a educação. Nesse contexto, emergem os conceitos de multiletramentos e

gamificação. O primeiro se refere à capacidade de interpretar e produzir diferentes tipos de texto, conforme a diversidade de linguagens disponíveis na sociedade atual. Já a gamificação, envolve o uso de elementos do design de jogos em contextos não lúdicos, visando aumentar o engajamento e a motivação dos participantes (Busarello, 2016).

O termo gamificação tem sido amplamente aceita na literatura educacional como uma estratégia pedagógica inovadora, com o potencial de apoio ao desenvolvimento de várias funções. O termo foi amplamente difundido por dois teóricos e pesquisadores da atualidade: Jane McGonigal, autora de *Realidade em Jogo: Por que os games nos tornam melhores* (2012), e Karl Kapp, autor de *“A Gamificação da Aprendizagem e da Instrução”* (2012), que explorou a aplicação de gamificação na educação (Quast, 2020).

Na educação, a gamificação é usada para aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos, participação ativa no processo de aprendizado e incentivando a experiência de fluxo. Isso se deve ao fato de que, ao vivenciar situações que demandem a articulação com outras modalidades, o indivíduo amplia a capacidade de compreensão das semioses e explora suas competências expressivas ao realizar reflexões dos elementos discursivos.

Vale ressaltar que a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) neste contexto, permite que o aluno vivencie o aprendizado em ambientes e momentos diferenciados (Brasil, 2018). Além da gamificação, este estudo relata sobre alfabetização, letramento e multiletramentos. Isso inclui a escrita, mas também a habilidade de ler e escrever em outras formas de comunicação, como imagens, sons e gestos. Essa prática ficou conhecida pelo termo Multiletramento, palavra utilizada pelo The New London Group, em 1996, para caracterizar as mudanças causadas pela globalização e pela tecnologia digital nas formas de comunicação (Barbosa; Araújo & Aragão, 2016).

Essa definição, refere-se a uma compreensão diversificada e ampla das literacias, indo além da alfabetização tradicional e abrangendo a

capacidade de interpretar e produzir significados em vários modos e mídias, incluindo o digital. De acordo com Rojo (2013, p.135) “A multimodalidade está cada vez mais presente na construção de significados, e significados criados através do texto escrito fazem parte de um pacote que engloba outras modalidades de linguagem, como imagem e som”. Assim, a educação em multiletramentos busca preparar os alunos para um mundo onde a comunicação vai além da palavra escrita, abrangendo uma diversidade de textos multimodais.

2. METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido no período pós-crise sanitária causada pelo COVID-19, onde a necessidade de trabalhar as deficiências escolares de alfabetização tornou-se ainda mais evidente. A metodologia escolhida para tais dados foi o Relato de Experiência (RE), pois privilegiou a prática e a experiência concreta da pesquisadora no contexto educacional. Conforme descrevem Mussi, Flores e Almeida (2021, p.68), “O Relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção”.

A metodologia está fundamentada em uma pesquisa bibliográfica nos principais autores: Braga (2013), Ferrero (2011) e Soares (2009) que falam da alfabetização e letramento, além de Kalantzis, Cope e Ribeiro (2020). Rojo (2013) e Busarello (2016) para a teoria dos multiletramentos e gamificação, dentre outros. Foram analisados estudos sobre gamificação, multiletramentos, processos de alfabetização e competências básicas de ensino de língua portuguesa. A pesquisa bibliográfica permitiu um entendimento mais aprofundado do estado atual do conhecimento sobre o tema e a identificação de lacunas que esta pesquisa pode preencher.

Para a escolha da amostra utilizou-se do método da conveniência, uma vez que a autora possuía um vínculo com a instituição de ensino, o

que permitiu uma análise mais profunda e contextualizada. O grupo da amostra foi composto por estudantes do 3º ano do ensino fundamental. O problema da pesquisa está assim delimitado: Qual a importância da gamificação e seus recursos educativos para o desenvolvimento dos multiletramentos nos anos iniciais do Ensino Fundamental 1? Tendo como objetivo geral, investigar a eficácia da gamificação como estratégia pedagógica para o desenvolvimento dos multiletramentos nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Visando proporcionar ao leitor uma compreensão detalhada de todos os assuntos abordados este artigo está organizado em seções. Além da introdução, a segunda seção denominada desenvolvimento, apresenta uma pesquisa bibliográfica com o intuito de compreender a relação entre letramento e multiletramentos. A terceira seção, Gamificação na Prática, inclui uma pesquisa na literatura nacional e internacional sobre a gamificação e detalha o relato de experiência. Realiza-se uma discussão teórica sobre a junção desses dois campos e o uso gamificação como ferramenta de suporte ao desenvolvimento da compreensão multimodal nos alunos do 3º ano Ensino Fundamental 1, e por fim, as considerações finais.

3. LETRAMENTO E MULTILETRAMENTOS

O termo letramento surge no Brasil no final do século XX como uma expansão do conceito tradicional de alfabetização. A alfabetização, até então, era entendida principalmente como a capacidade de ler e escrever, enquanto o letramento veio para abordar o uso e a prática dessas habilidades no contexto social. De acordo com Soares (2009, pp. 34 e 35) “O termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos um nome para ele.”

Na visão da autora, letramento envolve não apenas a capacidade de ler e escrever, mas também compreender, interpretar e comunicar-se por

meio da escrita em diversas situações da vida cotidiana. Desde cedo as crianças estão imersas no mundo letrado; por isso, trazem consigo para a escola diversas experiências com a leitura e a escrita, frutos de sua participação em diferentes contextos mobilizados pela linguagem.

Todos esses fatores estão relacionados no processo de construção da escrita, por esse motivo a alfabetização precede o letramento; pois o letramento, é a continuação do saber ler e escrever, em consonância com as práticas sociais. Quando se fala sobre letramento refere-se ao conjunto de habilidades e competências necessárias para usar a escrita de forma eficaz em diferentes contextos sociais (Godoy & Senna, 2011).

O letramento reflete a ideia de que a leitura e a escrita são atividades que vão além da decodificação de letras e palavras, envolvendo uma compreensão mais profunda e um engajamento ativo com os textos e os contextos em que são inseridos. Somente é possível atribuir ignorância as crianças, quando pensamos que conhecer as letras é superior ao conhecimento do mundo que as rodeia (Ferrero, 2011).

Expandindo seu foco para além da aquisição simples de habilidades de leitura e escrita, o letramento desempenha um papel crucial na alfabetização, conforme detalha Soares (2009, p. 44) “Letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita”. Não apenas para decodificar e codificar textos, mas como uma habilidade essencial na aquisição duradoura da leitura e escrita, elementos fundamentais para que o sujeito desenvolva uma aprendizagem significativa.

Dentro dessa visão mais ampla de alfabetização e letramento, a Teoria da Aprendizagem Significativa, originalmente proposta por Ausubel (2003) e posteriormente difundida por Moreira (2006), desempenha um papel crucial. Essa teoria defende que a aprendizagem é mais eficaz quando o novo conhecimento é conectado de maneira substantiva e não arbitrária ao conhecimento prévio do aprendiz.

A aprendizagem significativa caracteriza-se, pois, por uma interação (não uma simples associação) entre aspectos específicos

e relevantes da estrutura cognitiva e as novas informações, pelas quais estas adquirem significado e são integradas à estrutura cognitiva de maneira não arbitrária e não literal, contribuindo para a diferenciação, elaboração e estabilidade dos subsunçores preexistentes e, conseqüentemente, da própria estrutura cognitiva (Moreira, 2006, p.16).

Na visão do autor, os educadores devem se esforçar para apresentar novos conceitos de maneira que se relacionem com o que os alunos já sabem, fazendo uso de suas experiências, interesses e conhecimentos prévios. Isso não se aplica apenas ao ensino de habilidades técnicas de leitura e escrita, mas também à maneira como essas habilidades são aplicadas em contextos reais, de uma maneira que seja relevante e interessante para o sujeito, a fim de que ele assuma uma postura ativa no processo de aprendizagem.

Já o conceito de multiletramentos surgiu como uma resposta às mudanças tecnológicas e socioculturais que ocorreram nas últimas décadas, especialmente com o avanço das tecnologias digitais e da internet. O termo foi utilizado pelo New London Group, um grupo de pesquisadores e educadores em letramento, em meados dos anos 1990 nos Estados Unidos, em um estudo sobre multimodalidades, Barbosa, Araújo e Aragão (2016, p. 633) descrevem que:

O termo multiletramentos surgiu a partir das discussões do New London Group¹⁵ a respeito do futuro das práticas pedagógicas em relação às mudanças sociais e culturais resultantes dos efeitos da globalização e do crescente avanço das TIC. Esse cenário gera demandas por novos letramentos, que vão além das habilidades de ler e escrever, e, ainda, não ficam restritos ao campo das linguagens, mas envolvem o domínio e a capacidade de desempenhar diferentes habilidades e competências, adentrando, cada vez mais, os contextos sociais, políticos e culturais, portanto, não mais restritos ao âmbito educacional.

As transformações que ocorreram no mundo em termos de comunicação e interação, destacando tanto o real quanto o virtual, criaram um cenário para o surgimento dos multiletramentos. A convergência tecnológica e a divergência cultural, caracterizam contextos em que novos

meios de comunicação e comunidades globais interconectadas afetaram diretamente o uso da linguagem e até mesmo levaram a uma nova compreensão da própria linguagem.

De acordo com Lenharo (2023), a ideia de multiletramentos está conectada à ampliação das formas como produzimos significado. Isso significa que, além de compreender os letramentos relacionados à leitura e à escrita, é importante também compreender outras modalidades de produção de sentido, como sons, imagens, vídeos, noções de espaço, cor e gestos. Essa perspectiva ampliada de letramento reconhece a complexidade e a diversidade das formas como nos comunicamos e interagimos em um mundo cada vez mais globalizado e tecnologicamente avançado.

Na discussão acerca das mudanças contemporâneas na educação, surge uma perspectiva de multiletramentos, influenciada pelas ideias de Kalantzis, Cope e Ribeiro (2020). Nesse aspecto, a pedagogia dos multiletramentos é ressaltada como um meio indispensável para cultivar habilidades críticas e reflexivas nos aprendizes, especialmente em face das demandas das gerações emergentes. Tais habilidades, segundo os autores, não apenas permitem que os indivíduos participem mais efetivamente da sociedade, mas também desenvolvem uma participação ativa.

Ribeiro e Nonato (2020, p.166), destacam que “na pedagogia autêntica, o aluno tem espaço para ser ativo, questionador e experimentador, e o professor se reserva a orientar os caminhos de aprendizagem, conferindo autonomia aos estudantes”. Esse aspecto reforça a importância de um ensino que contempla o aprimoramento de compreensão multimodal nos aprendizes.

No entanto, é importante notar que tal aprimoramento deve ocorrer de forma paralela ao desenvolvimento do conhecimento interdisciplinar. Visto que a escola não deve se limitar em apenas fazer com que o aluno saiba codificar e decodificar, mas valorizar o conhecimento prévio e priorizar a construção do conhecimento mediante o seu contexto, realidade e cultura (Freire, 1993).

A implementação dos multiletramentos no currículo pode envolver uma série de atividades, como: análise de mensagens em redes sociais, produção de vídeos e podcasts, interpretação de infográficos e memes, entre outros. Tais atividades não apenas auxiliam no desenvolvimento de habilidades linguísticas, mas também promovem o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de colaboração. Eles se caracterizam por serem “a) interativos (colaborativos); b) fraturar e transgredir as relações de poder estabelecidas; e c) híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, de culturas, de modos de significar)”, conforme Karwoski Gaydeczka (2013, p. 1055).

É uma abordagem pedagógica que reconhece a diversidade de linguagens e modos de comunicação que circulam na sociedade contemporânea, e busca desenvolver nos alunos habilidades para compreender, analisar e produzir diferentes tipos de textos, sejam eles verbais, visuais, sonoros, gestuais ou digitais. Em relação ao ensino da língua portuguesa, a perspectiva dos multiletramentos convida a uma ruptura com as práticas pedagógicas tradicionais, que tendem a privilegiar a escrita e a leitura como únicas habilidades essenciais no processo de alfabetização.

4. GAMIFICAÇÃO NA PRÁTICA

Em um ambiente educacional, experiências práticas têm o poder não apenas de transmitir conteúdo, mas de moldar perspectivas e estimular curiosidades. No contexto do 3º ano do Ensino Fundamental, etapa em que os alunos estão consolidando a alfabetização e se aventurando por novos horizontes cognitivos, tais experiências tornam-se ainda mais cruciais. Sendo assim, a autora deste estudo, desenvolveu uma prática gamificada em seu local de atuação profissional, na qual desempenha a função de professora regente do 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública, localizada na região metropolitana de Salvador-BA.

Werbach e Hunter (2012) ao falar sobre a gamificação, definiram alguns elementos essenciais: metas, regras, feedback e participação

intencional. Cada um desses dados foram integrados as aulas de língua portuguesa, com o intuito de investigar a eficácia da gamificação como estratégia pedagógica para o desenvolvimento dos multiletramentos.

Para efetuar esse propósito e dar significado às reflexões, optou-se por utilizar a metodologia ativa Rotação por Estações (RES), utilizando os princípios elencados por Werbach e Hunter (2012) quanto a gamificação. A RES é uma metodologia que se baseia na divisão da classe em grupos, que percorrem diferentes estações de aprendizagem. Em cada estação, o grupo realiza uma tarefa ou atividade específica. Esta estratégia permite que cada aluno explore um aspecto particular do tema de estudo de maneira mais aprofundada (Bergmann & Sams, 2012).

Com o intuito de desenvolver a autonomia dos educandos e aumentar o engajamento nas aulas, a professora regente nomeou todo o circuito de “Jogo das Estações”. Posteriormente, apresentou as regras do jogo e as metas que deveriam ser cumpridas em cada estação. Em seguida, detalhou que a turma seria dividida em quatro grupos, e esses grupos, iriam se revezar para executar as atividades no tempo máximo de 20 minutos. Ao findar esse tempo, as atividades deveriam ser entregues a docente e o grupo avança em mais uma fase do jogo.

Nessa estação foi trabalhada a leitura de *emojis*. Foi entregue um roteiro com perguntas de socialização sobre o que são *emojis* e como eles são usados para expressar emoções e sentimentos, mostrar atividades, estados de espírito, e reações a situações. Posteriormente, eles passaram alguns minutos refletindo sobre como se sentiam naquele momento e escolherem um adesivo de *emoji* que os representava naquele dia. Em seguida, preencheram a atividade nomeando os *emojis* conforme suas vivências e criaram frases para cada um dos *emojis*.

Em um ambiente como jogos, que incentiva o raciocínio, existe um conjunto complexo de regras que os jogadores precisam compreender, e essa vivência está atrelada à autonomia do indivíduo. De acordo com Busarello (2016 p. 54) “Ambientes que interagem com as emoções e com os desejos dos usuários são eficazes para elevar os níveis de engajamento”

O processo de aprendizagem não é puramente cognitivo, envolve uma interação complexa de processos emocionais, emocionais e sociais.

Emoções desempenham um papel crucial na motivação do aluno, na retenção da informação e na aplicação do conhecimento. Ao criar uma estação que reconheça e valorize as emoções dos alunos, a docente buscou envolver profundamente os alunos no processo e criar uma experiência de aprendizagem mais rica, significativa e envolvente.

A compreensão em leitura de *emojis* é uma habilidade moderna que se tornou vital no mundo digitalizado em que vivemos. Os *emojis*, pequenas representações gráficas que expressam emoções, ideias ou conceitos, assumem um papel significativo na comunicação, sobretudo em plataformas de mídia social e mensagens instantâneas (Tenório, 2018).

Na realização desta atividade os alunos desenvolveram a habilidade de sintetizar informações e representá-las em texto verbal. Não apenas compreenderam o significado dos emojis, mas também usaram a criatividade para criar frases a partir deles. Esse exercício está diretamente relacionado com a habilidade da BNCC (Brasil, 2018, p. 97) “Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos”.

Nessa estação, os alunos compreenderam os elementos que fazem parte dos recursos expressivos gráfico-visuais: cores, formatos, tamanhos, disposição espacial, imagens e ícones, e que cada um desses elementos carrega consigo significados que, em conjunto com o texto verbal, operam para produzir certos efeitos de sentido.

Na segunda estação, o tema abordado foram as narrativas. Utilizou-se os quatro elementos: tempo, tema, cenário e personagens, representados por imagens diversas, o desafio era organizar as imagens e criar uma história coerente com início, meio e fim. Na visão de Busarello (2016 p.114) “Os elementos das histórias não são apenas elementos engajadores, mas servem como guia para o aluno se movimentar no ambiente, contribuindo para sua satisfação e alcançando seus objetivos”.

Esta perspectiva do autor realça o papel multifuncional das narrativas no contexto desse estudo. Não se tratou apenas de cativar ou entreter os alunos, havia um propósito mais profundo e pedagógico. Ao servirem como guias, esses elementos narrativos forneceram uma estrutura e um contexto, permitindo que os alunos compreendessem e se localizassem dentro do ambiente de aprendizado.

O estudante pôde encontrar significado e propósito na atividade realizada, ao se identificar com uma história ou se ver refletido na narrativa que construiu. Isso, por sua vez, não só potencializou o engajamento, como também a satisfação com o processo, conduzindo os alunos participantes a resultados mais eficazes e duradouros na compreensão de Língua Portuguesa (LP).

Conforme avançavam na escrita do poema, ficou evidente que os alunos tinham um entendimento básico da LP. Contudo, alguns apresentaram dificuldades em organizar o texto por unidades de sentido. Esse ponto chamou atenção da docente, pois é uma habilidade da BNCC para o segmento: “Organizar o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e conforme as características do gênero textual” (Brasil, 2018 p.113).

Este foi um dos desafios identificados pela autora, durante o desenvolvimento deste estudo. Realizar o que essa habilidade propõe não é apenas uma questão de estética ou cumprimento de normas gramaticais, é, antes de tudo, uma forma de garantir clareza, coesão e conformidade na transmissão de ideias. As crianças estão imersas em uma sociedade onde a escrita é tão presente e essencial, portanto, dominar essa competência é crucial para uma comunicação eficaz, seja em contextos acadêmicos, profissionais ou cotidianos.

O outro aspecto observado relaciona-se com a capacidade que os sujeitos tiveram de “Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço” (Brasil, 2018 p.111). Ficou evidente que a maioria dos alunos, compreende os tópicos importantes na construção de uma narrativa, inclusive avaliar os persona-

gens. Portanto, ao identificar e analisar personagens nesta atividade, os estudantes não apenas mergulharam em uma obra fictícia, com enredo escrito por eles, mas também se conectaram com as diversas realidades que elas podem apresentar.

Esse enredo, por sua vez, reflete a sequência de eventos e situações que deram dinamismo à história. Mais do que simplesmente identificar os acontecimentos, compreender o enredo envolveu discernir as causas, consequências, e conflitos que ocorreram nas tramas. Esta capacidade de análise é transferível para a realidade e contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico e sequencial ao lidar com situações e problemas (Busarello, 2016).

Ao trazer a gamificação para esse contexto, a docente uniu dois elementos distintos com a intenção de desenvolver a compreensão dos multiletramentos e uma aprendizagem significativa: gamificação e as narrativas textuais. A gamificação, sendo a utilização de mecânicas e dinâmicas de jogos em contextos não-jogáveis (Busarello, 2016) se alinhou perfeitamente com a habilidade de identificar e construir elementos narrativos, pois os jogos, em sua essência, são narrativas interativas nas quais os jogadores são simultaneamente leitores e coautores.

Na terceira estação, o foco foi a análise de poemas, com ênfase na sonoridade, ritmo e no poder das palavras de evocar imagens e sentimentos. Aqui os alunos assumiram o papel de ‘detetives da interpretação’. Inicialmente ouviram a história narrada do livro: Direitos do Pequeno Leitor de Patricia Auerbach (2017), posteriormente foi o momento de analisar a obra física e localizar informações explícitas no texto para preencher a ficha de interpretação.

Como ‘detetives da interpretação’ tiveram que seguir todas as regras daquele universo, como enfatiza Busarello (2016 p.115) “Igualmente, no processo de imersão o usuário está disposto a obedecer às regras daquele universo, e isso envolve tanto aspectos das regras de navegação como da própria história”. Essa definição refere-se à dinâmica de envolvimento e

comprometimento do usuário quando ele está imerso em um determinado ambiente ou contexto.

No momento em que o usuário se encontra verdadeiramente imerso, ele tende a aderir e cumprir as normas e regulamentos desse ambiente. No contexto dessa atividade as ‘regras de navegação’, compreende as diretrizes sobre como interagir dentro dessa rotação. Contudo, as ‘regras daquele universo’ se referiram as orientações passadas pela docente quanto aquela estação.

Dentre as várias competências leitoras que foram abordadas nesse estudo, trabalhar a capacidade de localizar informações explicitamente em textos (Brasil, 2018, p. 95) estabelece uma base sólida para que os alunos sejam capazes de identificar rapidamente informações claras e diretas em qualquer situação. Além disso, saber distinguir informações explícitas de implícitas contribuem para o desenvolvimento do pensamento crítico e cognitivo.

Por fim, a estação tecnológica com a mesa interativa *playtable*. A *playtable* é uma plataforma educacional digital e interativa, conforme descreve Tavares et al. (2020, p. 200):

A Playtable, é um exemplo destes objetos, desenvolvida no estado de Santa Catarina com tecnologia infrared, que permite a acessibilidade de crianças com deficiência motora e psíquica. A empresa centraliza diversos jogos e aplicativos, focando nos estímulos motores, cognitivos, emocionais, escolares e sociais.

Um desses jogos, é o jogo de *puzzle* Mini Ini Mo. Os alunos tiveram que conduzir os personagens principais por 3 mundos diferentes, totalizando 21 níveis e 45 desafios que se passam entre o laboratório, os esgotos e o aeroporto. Conforme avançavam, os desafios ficavam mais complexos, exigindo maior domínio da língua e criatividade. O jogo também permitiu que eles desenvolvessem o raciocínio lógico, compreendessem as situações-problemas e socializassem as ideias em grupo.

Utilizar a mesa interativa Playtable serviu como uma ferramenta de suporte para aprendizagem eficaz nesta turma. Ao interagir com jogos

educativos, os alunos foram expostos a múltiplas linguagens. Eles lidaram com textos, imagens, sons e simulações que utilizaram habilidades distintas. A natureza interativa e dinâmica da plataforma, permitiu que os estudantes estivessem engajados de tal maneira que entraram em estado de fluxo.

Essa teoria trabalha com a motivação intrínseca e com processos de imersão em determinadas tarefas. Essa imersão e este envolvimento são gerados pela junção de desafios adequados, habilidades prévias e processos interativos de feedback e de reconhecimento. Por meio do 'estado de fluxo' proporcionado pelos jogos, os alunos conseguiriam se envolver mais com as tarefas (Fadel et al. 2014, p.132).

A citação de Fadel et al. (2014) sobre o estado de fluxo na gamificação, aborda um aspecto crucial para compreender a relação da gamificação com a aprendizagem, pois está relacionado à motivação intrínseca e ao comprometimento nas atividades, essa teoria ressalta a importância da imersão e do envolvimento profundo em tarefas específicas, no caso deste estudo: língua portuguesa.

O cerne desse conceito é que, ao criar um ambiente desafiador para os indivíduos, é possível gerar uma experiência de imersão e concentração, onde a pessoa se sente completamente envolvida e desafiada na atividade em questão. Isso resulta em um sentimento de realização pessoal, satisfação e até mesmo uma sensação de perda de noção do tempo (Fadel, 2014). No contexto da pesquisa, aplicar o estado de fluxo através da gamificação, potencializou a aprendizagem dos alunos do 3º ano, ao combinar desafios, feedback imediato e recompensas, isso manteve o interesse e a motivação dos sujeitos ao passar pelas estações.

A eficácia observada na aplicação da gamificação, que instiga um estado de fluxo, encontra paralelos profundos com o conceito de aprendizagem significativa, proposto por Ausubel (2003). O autor defende que a aprendizagem é mais efetiva quando novas informações se conectam de forma substantiva e não arbitrária àquilo que o aluno já sabe. Nesse sentido, ao engajar os alunos do 3º ano através dos elementos lúdicos,

como desafios, feedback e recompensas, a docente não apenas manteve seu interesse, mas também forneceu uma estrutura que facilitou a ancoragem de novos conhecimentos a estruturas cognitivas pré-existentes.

O estado de fluxo, caracterizado por uma experiência profunda e focada na atividade, pode ser visto como um terreno fértil para uma aprendizagem significativa. Na visão de Ausubel (2003, p. 2) “A aprendizagem por recepção significativa é, por inerência, um processo activo”. Nesse estado, os alunos estão envolvidos, processando ativamente as informações e relacionando-as com suas estruturas cognitivas.

Ao combinar a gamificação com as premissas da aprendizagem significativa e interdisciplinar, a docente teve a oportunidade de criar experiências educacionais que não só capturaram a atenção dos alunos, mas também facilitou a internalização e a retenção de conhecimentos de forma duradoura e profunda.

Contudo, surgiram dois desafios na aplicação deste estudo, um grupo de alunos apresentou apatia e desinteresse com a atividade proposta e outro grupo dificuldades em LP. Esta questão reforçou a complexidade de integrar a gamificação como ferramenta pedagógica, pois exigiu uma abordagem cuidadosa da docente para superá-la. Compreender a diversidade de perfis motivacionais foi decisivo, pois assim a docente pôde refazer o planejamento pedagógico para atender as duas limitações apresentadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar os conceitos de letramento e multiletramentos neste estudo, foi possível entender que o processo de alfabetização vai além da simples aquisição da habilidade de ler e escrever, mas engloba a capacidade de compreender e interagir com o mundo em sua complexidade crescente. Essa complexidade, por sua vez, é refletida nas práticas pedagógicas que precisam ser constantemente atualizadas, incorporando

novos métodos e abordagens para diminuir o índice de analfabetos funcionais.

A pandemia de COVID-19, por exemplo, exacerbou este problema, pois com o aumento da necessidade de interação digital e o acesso a informações sobre saúde, tornou-se evidente que muitos indivíduos não conseguem interpretar ou agir com base em instruções escritas, seja em plataformas digitais ou em materiais impressos. A transição apressada para o ensino a distância também evidenciou as lacunas existentes na educação digital, tornando-se necessário repensar estratégias pedagógicas para abordar esses desafios.

Embora a gamificação não seja um conceito novo na educação, ela despontou como uma dessas estratégias promissoras, aplicando elementos de design de jogos em contextos não lúdicos, como a educação. Este estudo mostrou que através da gamificação, é possível engajar os alunos de maneira mais profunda, proporcionando experiências de aprendizado mais imersivas e contextualizadas. Jogos bem projetados podem facilitar a compreensão de conteúdos complexos, desenvolver habilidades críticas e promover a autonomia do aprendiz.

Contudo, ficou evidente no estudo, que não basta apenas introduzir jogos no processo educacional, é preciso abordar a educação de uma forma que reconheça a diversidade de linguagens e práticas de letramento presentes na vida contemporânea. Os multiletramentos, reconhecem que as práticas de leitura e escrita não são apenas lineares e centradas no texto escrito, a comunicação se dá através de múltiplas modalidades – texto, imagem, som, vídeo – e em diversas plataformas digitais.

Ensinar e aprender em um contexto multimodal, implica preparar os indivíduos para interpretar e produzir significados em uma variedade de formas e contextos. Isso se alinha com a abordagem da gamificação que foi proposta nesta pesquisa, pois os jogos frequentemente integram modalidades múltiplas e competitivas visando que os jogadores apliquem uma variedade de habilidades de letramento para navegar e ter sucesso nesses ambientes.

Todavia, nenhuma prática educacional está isenta de desafios. No contexto em que este estudo foi desenvolvido, um grupo de alunos apresentou dificuldade em compreender língua portuguesa, organizar o texto por unidades de sentido e tiveram desinteresse pela atividade. Para os alunos com dificuldade de organizar o texto por unidades de sentido e dividir em parágrafos conforme as normas gráficas e características do gênero textual, propôs-se discussões em grupo, análise coletiva de textos e revisitou-se as regras de paragrafação e as características específicas de diferentes gêneros textuais.

Quanto ao fator desinteresse, a docente buscou integrar temas nas aulas seguintes, que despertassem a curiosidade dos alunos, tornando o conteúdo mais relevante para suas vidas e realidades. Implementou também a prática de solicitar o *feedback* da turma ao final das aulas, com o intuito de identificar a problemática e trabalhar com as reais necessidades de cada um.

Entende-se que, a potência da gamificação enquanto estratégia pedagógica, e a relevância no atual cenário educacional representam uma resposta promissora para o desenvolvimento de multiletramentos nos anos iniciais da educação básica. Assim, é fundamental que educadores e instituições de ensino continuem explorando essa ferramenta, buscando soluções para os desafios encontrados e potencializando o desenvolvimento da aprendizagem significativa. Afinal, por mais potente que seja uma ferramenta, sua força dependerá sempre da habilidade da mão que a guia.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, D. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Editora Plátano, 2003. Disponível em: https://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf. Acesso em: 1 ago. 2023.

BARBOSA, V. S.; ARAÚJO, A. D.; ARAGÃO, C. O. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. *Revista*

Brasileira de Linguística Aplicada, v. 16, n. 4, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-639820169909>. Acesso em: 30 out. 2025.

BERGMANN, J.; SAMS, A. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2020.

BRAGA, D. B. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BUSARELLO, R. *Gamification: princípios e estratégias*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016.

FADEL, L. M.; ULBRICHT, V. R.; BATISTA, C. R.; VANZIN, T. *Gamificação na educação*. Disponível em: http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/gamificacao_na_educacao_011120181605.pdf. Acesso em: 28 jul. 2023.

FERRERO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

GODOY, E.; SENNA, L. A. G. *Psicolinguística e letramento*. Curitiba: IBPEX, 2011.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B. Multiletramentos na escola. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 55, p. 241-246, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000400013>. Acesso em: 30 out. 2025.

KAPP, K. M. *A gamificação da aprendizagem e da instrução: métodos e estratégias baseadas em jogos para treinamento e educação*. Hoboken: John Wiley & Sons, 2012.

MCGONIGAL, J. *A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo*. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

MOREIRA, M. A. *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2006.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práxis Educacional*, v. 17, n. 48, p. 60– 77, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>. Acesso em: 30 out. 2025.

QUAST, K. Gamificação, ensino de línguas estrangeiras e formação de professores. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 20, n. 4, p. 787–820, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202016398>. Acesso em: 30 out. 2025.

RIBEIRO, M. O.; NONATO, S. S. R. KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. Letramentos. Campinas: Editora da Unicamp, 2020. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 23, n. 1, p. 164–168, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/les.v23i1.40927>. Acesso em: 30 out. 2025.

ROJO, R. *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TAVARES, C. S. M.; BRUNA, R.; BISCHOFF, B. M.; SCOZ, M. Possibilidades da tecnologia touchscreen para desenvolvimento motor e inclusão digital de pessoas com paralisia cerebral. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, n. 83, p. 176–187, 2020. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.18682/cdc.vi83.3738>. Acesso em: 30 out. 2025.

TENÓRIO, A. M. M. O uso dos emojis na construção de sentidos do discurso multimodal. *LínguaTec*, v. 3, n. 2, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.35819/linguatec.v3.n2.a3291>. Acesso em: 30 out. 2025.

WERBACH, K.; HUNTER, D. *For the win: how game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press, 2012. Disponível em: <https://www.skoob.com.br/livro/pdf/for-the-win/289639/edicao:324549>. Acesso em: 5 ago. 2023.