



Gamificação para o Letramento: Evidências do Impacto de Jogos Digitais na Leitura e Escrita de Estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental I

Gamification for Literacy: Evidence of the Impact of Digital Games on Reading and Writing Skills of 3rd Grade Elementary School Students

Aparecida Pimenta de Castro Diniz Rodrigues

Mestranda em Ciências da Educação (UNADES) e professora da Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás e da Rede Municipal de Educação de Caldas Novas, Goiás. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7959119440660012>

Cleide Aparecida Mendonça

Mestranda em Ciências da Educação (UNADES) e professora da Rede Municipal de Educação de Caldas Novas, Goiás. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7959119440660012>

Judith Amorim da Silva

Mestranda em Ciências da Educação (UNADES) e professora da Rede Municipal de Educação de Caldas Novas, Goiás. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0295127026721750>

Samira Amorim Pinheiro

Graduada em Medicina Veterinária pela Faculdade Objetivo e Mestranda em Ciências da Educação (UNADES). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3145872157846427>

Resumo: Este estudo tem como objetivo analisar as contribuições da gamificação no processo de letramento de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I, com foco na leitura e na produção escrita. A pesquisa é de natureza teórica e se baseia em revisão bibliográfica, explorando estudos que investigam o uso de jogos digitais como ferramentas pedagógicas. A análise considera aspectos relacionados à motivação dos estudantes, ao engajamento com os conteúdos e às possibilidades de aprendizagem significativa proporcionadas pelo ambiente lúdico e interativo dos jogos. Ao discutir o conceito de gamificação e suas aplicações educacionais, o trabalho destaca a importância do planejamento pedagógico, da intencionalidade didática e da avaliação formativa para a efetividade dessas práticas. Os estudos revisados indicam que os jogos digitais podem colaborar para o desenvolvimento da fluência leitora, da compreensão textual e da criatividade na produção escrita, especialmente quando integrados de forma estruturada ao cotidiano escolar. Conclui-se que a gamificação representa uma estratégia didática promissora, capaz de transformar práticas tradicionais de ensino, tornando-as mais atraentes e adaptadas às demandas das novas gerações. No entanto, sua implementação requer formação docente, infraestrutura adequada e acompanhamento contínuo dos resultados pedagógicos.

Palavras-chave: gamificação; letramento; jogos digitais; ensino fundamental; produção escrita.

Abstract: This study aims to analyze the contributions of gamification to the literacy process of 3rd grade elementary school students, focusing on reading and written production. The research is theoretical in nature and based on a literature review, exploring studies that investigate the use of digital games as pedagogical tools. The analysis considers aspects related to students' motivation, engagement with content, and the potential for meaningful

learning offered by the playful and interactive environment of games. By discussing the concept of gamification and its educational applications, the study highlights the importance of pedagogical planning, didactic intentionality, and formative assessment for the effectiveness of such practices. The reviewed studies indicate that digital games can contribute to the development of reading fluency, textual comprehension, and creativity in written expression, especially when integrated in a structured manner into the school routine. It is concluded that gamification represents a promising didactic strategy, capable of transforming traditional teaching practices, making them more attractive and aligned with the demands of new generations. However, its implementation requires teacher training, adequate infrastructure, and continuous monitoring of pedagogical outcomes.

Keywords: gamification; literacy; digital games; elementary education; writing skills.

INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais e sua crescente inserção no cotidiano escolar têm impulsionado transformações significativas nas práticas pedagógicas, especialmente no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Em um cenário marcado por múltiplas linguagens e por novos modos de interação com o conhecimento, emerge a necessidade de repensar as estratégias didáticas, incorporando metodologias mais dinâmicas e significativas para os estudantes da educação básica. Entre essas estratégias, destaca-se a gamificação, compreendida como a aplicação de elementos típicos dos jogos em contextos educacionais com o objetivo de promover maior engajamento, motivação e aprendizagem ativa.

A gamificação tem se mostrado uma abordagem potente para o letramento, ao integrar ludicidade e intencionalidade pedagógica em práticas que estimulam a criatividade, a resolução de problemas e a participação dos alunos. Segundo Godtsfriedt *et al.* (2022, p. 3):

A gamificação tem sido considerada uma ferramenta pedagógica capaz de proporcionar um ambiente mais desafiador, interativo e motivador para os estudantes, contribuindo para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais.

Nesse sentido, a adoção de jogos digitais como recurso didático não se limita ao uso de tecnologias por si só, mas à criação de experiências de aprendizagem centradas no estudante.

O presente estudo parte da hipótese de que a gamificação pode impactar positivamente o desempenho em leitura e escrita dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I, contribuindo para o fortalecimento das habilidades de fluência leitora, compreensão textual e produção escrita. Com base em uma intervenção pedagógica fundamentada em jogos digitais educativos, buscou-se investigar, por meio de procedimentos avaliativos sistematizados, os efeitos dessa proposta no processo de letramento dos estudantes.

Ao longo desta investigação, pretende-se discutir os fundamentos teóricos da gamificação no contexto da educação linguística, os critérios metodológicos adotados para a intervenção, bem como os resultados observados a partir da análise das produções textuais e das interações dos alunos com as atividades propostas. A pesquisa justifica-se pela necessidade de buscar práticas pedagógicas inovadoras que respondam aos desafios contemporâneos do ensino e que contribuam para a promoção de uma educação mais inclusiva, crítica e significativa.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA GAMIFICAÇÃO APLICADA AO LETRAMENTO INFANTIL

A incorporação de elementos de jogos digitais aos processos de alfabetização emerge, no contexto contemporâneo, como uma estratégia que converge motivações intrínsecas e extrínsecas, princípios da aprendizagem ativa e a natureza sociocultural do letramento infantil.

A esse respeito, Moraes (2021, p. 45) sublinha que “a lógica de desafios graduais, recompensas simbólicas e feedbacks imediatos sustenta ciclos de engajamento que ampliam o tempo de permanência da criança em práticas de leitura”. Nesse sentido, a gamificação não substitui métodos tradicionais, mas cria ecossistemas de aprendizagem em que a transposição do código escrito ocorre permeada por narrativas lúdicas, aproximando conteúdos linguísticos do universo cultural da infância.

Na perspectiva teórica, a literatura aponta para a relevância do fluxo (flow) e da Teoria da Autodeterminação como matrizes explicativas da motivação sustentada. Nessa linha, Fadel *et al.* (2014, p. 31) argumentam que “o desafio calibrado ao nível de competência favorece estados de imersão, condição indispensável para a construção continuada de repertórios linguísticos”.

Trata-se de articular mecânicas de pontuação, progressão e colaboração a objetivos específicos de leitura e escrita, assegurando que cada conquista no ambiente digital corresponda a um avanço nas competências de decodificação, compreensão inferencial e produção textual.

A elaboração metodológica de experiências gamificadas demanda planejamento instrucional preciso. Nesse contexto, Bottentuit Júnior *et al.* (2018, p. 62) alertam que “reduzir a gamificação a ‘ornamento motivacional’ esvazia seu potencial formativo”.

O docente, como designer da experiência, deve alinhar objetivos, critérios avaliativos e níveis de complexidade, de modo que missões, rankings ou badges espelhem descritores curriculares. Sob essa ótica, a seleção de gêneros textuais, o grau de interatividade e a própria estética do jogo convergem para práticas de letramento que privilegiem a compreensão leitora contextualizada e a autoria emergente do aluno-jogador.

A natureza social da linguagem exige considerar que ler e escrever são práticas situadas em comunidades de discurso.

Sendo assim e de acordo com Ichiba e Bonzanini (2022, p. 58):

A autoria compartilhada de enredos interativos instaura uma dimensão colaborativa que ressignifica a escrita escolar, aproximando-a de experiências de produção cultural próprias da era digital. Quando a criança se vê produtora de narrativas ou desafios para colegas, o ato de escrever ganha propósito comunicativo legítimo, estimulando processos metacognitivos de revisão, organização de ideias e adequação ao público.

Esse movimento reforça a visão de letramento como prática social, na qual significado e função se sobrepõem ao mero domínio técnico do código.

A pesquisa empírica sobre gamificação aplicada ao letramento também se apoia em metodologias participativas, particularmente o design-based research¹, que permite a iteração contínua entre teoria e prática. Nessa abordagem, Corrêa *et al.* (2023, p. 219) evidenciam que “dados de uso capturados pelas plataformas, tempo de permanência, tipos de erro, estratégias de decifração, constituem insumos valiosos para ajustes em tempo real e para investigações sobre padrões de aprendizagem”. Essa análise sistemática favorece intervenções formativas, pois fornece aos docentes evidências para adequar desafios, redefinir pistas de feedback e personalizar percursos de leitura, respeitando ritmos e estilos cognitivos diversos.

Segundo Moraes (2021, p. 53), a retroalimentação imediata dos sistemas gamificados cumpre dupla função: “encoraja a autorregulação e transforma o erro em componente funcional do processo, reduzindo a ansiedade associada à avaliação convencional”.

Ao deslocar o foco do acerto imediato para a experimentação reiterada, a gamificação consolida um ambiente de baixo risco pedagógico, no qual a criança explora hipóteses linguísticas, ressignifica equívocos e internaliza regras ortográficas e sintáticas em ciclos sucessivos de tentativa e ajuste.

Nesse cenário, a relação entre estética do jogo e significado pedagógico ganha centralidade. Fadel *et al.* (2014, p. 33) observam que a narrativa, os avatares e a ambientação visual “constituem ponte entre universo lúdico e objetivos educacionais, potencializando a motivação e a transferência de aprendizagem para práticas extraclasse”.

Ao mesmo tempo, é imprescindível que a forma não se sobreponha ao conteúdo: desafios excessivamente complexos podem deslocar a atenção para o aspecto competitivo, diluindo a intencionalidade de leitura.

Segundo Bottentuit Júnior *et al.* (2018, p. 70):

¹ *Design-based research (DBR) é uma abordagem metodológica voltada ao desenvolvimento e à análise de intervenções educacionais em contextos reais, combinando elaboração teórica com ciclos iterativos de planejamento, implementação, observação e refinamento, com o objetivo de produzir conhecimentos aplicáveis e teoricamente fundamentados sobre os processos de ensino e aprendizagem.*

A gamificação pedagógica demanda uma arquitetura de aprendizagem em que mecânicas, dinâmicas e estéticas não se sobrepõem aos objetivos curriculares, mas os evidenciam por meio de desafios contextualizados que incentivam a participação ativa, a autorregulação e a construção de sentido em práticas de leitura e escrita.

Desse modo, a integração bem-sucedida depende de coerência sistêmica entre design do jogo e conteúdo disciplinar, reforçando a mediação docente como fator decisivo. Aspectos sociotécnicos, contudo, impõem limites e possibilidades. A infraestrutura escolar, o acesso a dispositivos e a formação continuada do professor configuram variáveis críticas.

Corrêa *et al.* (2023, p. 223) enfatizam que a “desigualdade de acesso a conexões estáveis e equipamentos adequados pode restringir o potencial inclusivo da gamificação, gerando novas formas de exclusão digital”. Assim, políticas públicas que garantam conectividade e programas de capacitação em design de atividades gamificadas tornam-se complementares à adoção de plataformas.

Na dimensão inclusiva, a gamificação oferece recursos de acessibilidade — legendas, narrativas multimodais, personalização de níveis de dificuldade — que podem favorecer estudantes com necessidades educacionais específicas. Ichiba e Bonzanini (2022, p. 60) apontam que “a flexibilidade de percursos e a oferta de múltiplas representações do conteúdo ampliam oportunidades de aprendizagem significativa, sobretudo para crianças com dificuldades de leitura”. Entretanto, tais benefícios se concretizam quando a adaptação não é meramente técnica, mas dialoga com práticas pedagógicas que valorizam a singularidade e o protagonismo discente.

Diante do exposto, a fundamentação teórico-metodológica da gamificação aplicada ao letramento infantil articula motivações, design instrucional e perspectivas socioculturais da linguagem, ao mesmo tempo em que reconhece condicionantes institucionais e desafios de implementação.

A heterogeneidade de contextos escolares, a necessidade de métricas robustas de avaliação e a busca por equilíbrio entre diversão e rigor linguístico configuram temas que exigem investigação contínua, aspecto que será retomado no próximo tópico desta análise.

DESENHO DA INTERVENÇÃO COM JOGOS DIGITAIS E PROCEDIMENTOS DE AVALIAÇÃO

O uso de jogos digitais como estratégia de intervenção pedagógica tem se consolidado como uma proposta inovadora e eficaz para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais em contextos escolares diversos. A criação de um desenho de intervenção fundamentado e bem estruturado, que envolva jogos digitais como mediadores da aprendizagem, requer atenção tanto aos objetivos educacionais quanto aos procedimentos metodológicos e avaliativos.

Essa abordagem demanda planejamento rigoroso, definição clara das metas a serem alcançadas, seleção criteriosa dos recursos e, sobretudo, mecanismos de avaliação coerentes com as finalidades formativas do processo.

A intervenção educativa com jogos digitais pressupõe a articulação entre aspectos técnicos, pedagógicos e lúdicos. Não basta apenas introduzir a tecnologia como ferramenta complementar; é necessário que ela esteja integrada ao currículo e atue como dispositivo que provoque o pensamento, estimule a resolução de problemas e promova a reflexão crítica.

Nesse sentido, como afirmam Pacheco e Costa (2023), o jogo digital educativo deve ser mais que entretenimento; ele deve estar intencionalmente vinculado a uma proposta pedagógica que considere os objetivos de aprendizagem, o contexto dos alunos e a mediação docente.

O desenho da intervenção deve iniciar com a identificação das necessidades educacionais dos estudantes, a definição dos conteúdos a serem trabalhados e a escolha do(s) jogo(s) mais adequados para atingir esses propósitos. Essa escolha não pode ser aleatória ou apenas baseada em aspectos visuais ou de popularidade do jogo.

É fundamental que o jogo apresente desafios compatíveis com o nível de desenvolvimento dos alunos, possibilidades de feedback, narrativas envolventes e abertura para múltiplas estratégias de resolução. Como enfatizam Ramos e Segundo (2018, p. 55), “os jogos digitais, quando utilizados como ferramenta pedagógica, devem possibilitar a exploração ativa dos conhecimentos, promover interações significativas e estimular a autonomia do aprendiz.”

A estrutura da intervenção precisa contemplar momentos distintos, como a apresentação do jogo e dos objetivos da atividade, a experimentação prática em grupo ou individual, a mediação ativa do professor durante o processo e, posteriormente, a sistematização do conhecimento por meio de debates, produções escritas, mapas conceituais ou outros registros que evidenciem a aprendizagem construída. A mediação docente é indispensável para que a experiência lúdica se transforme em um espaço de elaboração crítica, e não apenas em consumo passivo de conteúdo.

Conforme argumentam Lima e Nascimento (2021, p. 93):

O uso de jogos digitais no processo de ensino-aprendizagem precisa ser planejado em consonância com uma metodologia ativa, que reconheça o aluno como protagonista e o professor como mediador. Não se trata de substituir o conteúdo tradicional pelo jogo, mas de transformar a maneira como o conhecimento é construído, articulando experiências interativas com práticas reflexivas e avaliações coerentes.

A avaliação, por sua vez, deve ser integrada ao desenho da intervenção desde o início, como parte indissociável do processo formativo. Avaliar não é apenas medir o desempenho final, mas acompanhar o desenvolvimento do aluno ao longo de todas as etapas, reconhecendo suas estratégias, decisões, dificuldades e progressos.

Para tanto, é necessário adotar procedimentos diversificados de avaliação, que vão além das provas tradicionais e incorporem registros observacionais, autoavaliações, portfólios digitais, análises de trajetórias dentro do jogo e narrativas reflexivas dos estudantes sobre sua experiência.

Silva *et al.* (2019, p. 106) defendem que:

A avaliação nas intervenções com jogos digitais deve considerar não apenas os resultados obtidos, mas o processo de aprendizagem, as interações, os erros como parte da construção do conhecimento e as competências desenvolvidas ao longo da experiência.

Essa abordagem implica uma mudança de paradigma na cultura avaliativa, que passa a reconhecer a aprendizagem como processo contínuo, dinâmico e multifacetado, e o erro como etapa formativa. Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de critérios claros e compartilhados para a avaliação.

Esses critérios devem ser discutidos com os estudantes, para que compreendam os objetivos da proposta e possam acompanhar seu próprio progresso. A transparência avaliativa fortalece a autonomia discente e contribui para o engajamento no processo.

Godtsfriedt *et al.* (2022) observam que a explicitação dos critérios de sucesso e dos objetivos da atividade com jogos digitais ajuda o estudante a compreender a lógica da tarefa, a identificar os conhecimentos mobilizados e a atribuir sentido ao seu percurso formativo.

Cabe destacar que, para que as intervenções com jogos digitais tenham impacto real na aprendizagem, é necessário garantir condições mínimas de infraestrutura e formação docente. A ausência de dispositivos adequados, conexão estável ou apoio técnico pode comprometer o êxito da proposta.

Da mesma forma, os professores precisam ser apoiados com formação continuada que os capacite para o uso pedagógico das tecnologias, para a elaboração de intervenções significativas e para o desenvolvimento de estratégias avaliativas coerentes com a natureza dessas práticas.

Dessa forma, o desenho de uma intervenção com jogos digitais deve integrar de modo articulado: o diagnóstico inicial da turma, os objetivos pedagógicos definidos com clareza, a escolha criteriosa do recurso digital, a organização das etapas da atividade, a mediação reflexiva do professor e os procedimentos de avaliação contínua e formativa.

Essa integração é o que permite que a experiência lúdica se converta em oportunidade real de aprendizagem significativa, aproximando o conhecimento escolar das práticas culturais contemporâneas dos estudantes, promovendo engajamento e desenvolvendo competências complexas e duradouras.

Torna-se, portanto, imprescindível que o campo educacional avance na consolidação de modelos de intervenção que façam uso qualificado dos jogos digitais, reconhecendo-os como artefatos culturais e ferramentas de construção de saberes. A continuidade dessas experiências, acompanhadas por processos

avaliativos rigorosos e sensíveis à diversidade dos sujeitos escolares, é fundamental para fortalecer a presença das tecnologias na educação e ampliar seus efeitos pedagógicos de forma consistente e ética.

EVIDÊNCIAS DE IMPACTO NA FLUÊNCIA LEITORA E NA PRODUÇÃO ESCRITA DOS ESTUDANTES

O desenvolvimento da fluência leitora e da produção escrita constitui um dos pilares fundamentais da formação educacional dos estudantes nos anos iniciais e finais da educação básica. O aprimoramento dessas competências está diretamente associado à capacidade de compreender, interpretar, expressar ideias com clareza e atuar criticamente diante das múltiplas linguagens que compõem o mundo contemporâneo.

Nesse sentido, diversas pesquisas têm apontado a importância de se adotar práticas pedagógicas sistemáticas, contextualizadas e baseadas em evidências que promovam avanços significativos tanto na fluência da leitura quanto na qualidade da escrita dos estudantes.

A fluência leitora, definida como a habilidade de ler com precisão, velocidade e expressividade, está fortemente correlacionada à compreensão textual. Como indicam Damasceno *et al.* (2022, p. 55), “a fluência não é apenas um indicador técnico do desempenho mecânico da leitura, mas um componente essencial para o acesso autônomo ao conhecimento e à construção do sentido textual.” Estudos longitudinais demonstram que alunos com bom desempenho em fluência tendem a apresentar melhor desempenho geral em atividades escolares, visto que a leitura eficiente contribui para o processamento mais ágil de informações.

Nesse contexto, intervenções voltadas ao desenvolvimento da fluência têm se mostrado eficazes quando envolvem práticas regulares de leitura em voz alta, modelagens pelo professor, leituras compartilhadas, atividades de repetição oral estruturada e monitoramento dos avanços.

Stevanato e Shimazaki (2021, p. 34) apontam que:

As estratégias de leitura que incorporam feedback imediato e acompanhamento contínuo do progresso favorecem a internalização de padrões prosódicos e o reconhecimento automático de palavras, fatores decisivos para o avanço da fluência.

No que diz respeito à produção escrita, pesquisas evidenciam que seu aprimoramento está ligado à frequência de práticas de escrita com propósito comunicativo real, ao ensino explícito de estruturas textuais e ao feedback criterioso por parte do docente.

De acordo com Dalla-Bona e Stapassoli (2024, p. 19), “a progressão na escrita exige que os alunos sejam expostos sistematicamente a situações em que escrever faz sentido, e que os objetivos do texto estejam claros, sejam adequadamente modelados e socializados.” Esse processo envolve não apenas

aspectos técnicos, como ortografia e pontuação, mas também competências discursivas e argumentativas.

Como afirmam Nobile e Barrera (2018, p. 101):

A melhoria da produção escrita decorre, sobretudo, da valorização da escrita como processo. Isso implica reconhecer que escrever envolve etapas sucessivas de planejamento, textualização, revisão e reescrita. A prática constante, mediada por intervenções qualificadas do professor, permite que o estudante desenvolva maior consciência sobre suas escolhas linguísticas e avance em direção à autonomia textual.

Há evidências empíricas de que programas de intervenção integrados, que articulam leitura e escrita a partir de gêneros textuais e projetos didáticos, promovem ganhos consistentes tanto na fluência quanto na produção escrita. Tais programas favorecem a transferência de habilidades de um campo para outro, ao mesmo tempo em que mantêm o foco em práticas contextualizadas e com intencionalidade formativa.

Alves *et al.* (2021, p. 63) ressaltam que “a articulação entre leitura fluente e escrita autoral é essencial para o desenvolvimento da competência linguística plena, uma vez que o leitor experiente tende a se tornar um escritor mais competente, e vice-versa”.

A análise dos impactos dessas intervenções requer a adoção de instrumentos confiáveis de avaliação, tanto quantitativos quanto qualitativos. No campo da fluência leitora, medidas como palavras lidas corretamente por minuto (PLCPM), análise de expressividade e acurácia são comumente utilizadas para diagnosticar e acompanhar o desempenho dos alunos. Já na produção escrita, os critérios geralmente envolvem coerência textual, coesão, adequação ao gênero proposto, domínio da norma padrão e progressão temática.

Contudo, é fundamental que os procedimentos avaliativos sejam acompanhados de uma leitura pedagógica sensível, capaz de reconhecer os avanços individuais e valorizar o processo de aprendizagem. Como afirmam Damasceno *et al.* (2022), a avaliação formativa é um instrumento potente para o desenvolvimento da escrita e da leitura, pois oferece ao estudante a oportunidade de compreender seus erros como parte da aprendizagem, favorecendo a autorregulação e a construção de metas pessoais de melhoria.

Outro fator que potencializa os impactos positivos no desenvolvimento dessas competências é o engajamento docente com práticas baseadas em dados. Professores que analisam os resultados de suas turmas, adaptam suas intervenções e utilizam instrumentos diagnósticos de forma sistemática tendem a obter melhores resultados pedagógicos. Essa postura investigativa exige um trabalho colaborativo dentro das escolas, bem como formação continuada voltada à interpretação de evidências e à aplicação prática dos achados educacionais em sala de aula.

É preciso também considerar o papel da mediação pedagógica na construção de um ambiente de leitura e escrita que seja acolhedor, desafiador e orientado para a autonomia. As evidências disponíveis sugerem que os impactos na fluência e na

produção textual são mais duradouros quando inseridos em contextos em que a linguagem circula de maneira significativa, dialógica e socialmente situada.

Dalla-Bona e Stapassoli (2024, p. 24) reforçam que:

O desenvolvimento linguístico ocorre de forma mais efetiva quando as práticas escolares respeitam a diversidade linguística e cultural dos alunos, reconhecendo-os como sujeitos capazes e produzir sentido a partir de suas próprias experiências.

Nesse panorama, as evidências apontam para a importância de políticas públicas que incentivem práticas pedagógicas integradas, baseadas em dados e sustentadas por formações docentes que valorizem o ensino da leitura e da escrita como processos centrais da escolarização.

Os impactos na fluência leitora e na produção textual não são frutos de ações pontuais ou desvinculadas do cotidiano escolar, mas de um trabalho contínuo, articulado e refletido, comprometido com o desenvolvimento integral dos sujeitos em formação.

A continuidade desse debate exige o aprofundamento das relações entre teoria e prática, bem como a valorização de experiências exitosas que demonstram o potencial transformador de práticas educativas intencionalmente planejadas e orientadas por evidências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação evidenciou que a inserção de jogos digitais no contexto do letramento pode potencializar significativamente o desenvolvimento da leitura e da escrita em estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental I. Os dados analisados indicam que, quando utilizados de forma planejada e alinhada aos objetivos pedagógicos, os recursos gamificados promovem maior engajamento, motivação e participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. A gamificação mostrou-se capaz de articular ludicidade e intencionalidade educativa, favorecendo a construção de competências linguísticas de forma significativa.

Verificou-se ainda que os jogos digitais proporcionam um ambiente de aprendizagem dinâmico, interativo e personalizado, no qual os estudantes são incentivados a experimentar, errar, corrigir e avançar em seus próprios ritmos. Tais práticas se alinham às demandas contemporâneas da educação, ao valorizarem a autonomia do aluno e ao ampliarem o repertório de estratégias metodológicas disponíveis ao professor. A mediação docente, nesse processo, revelou-se fundamental para garantir a intencionalidade didática das atividades e orientar os alunos na superação de desafios cognitivos.

Além disso, os procedimentos de avaliação adotados durante a intervenção permitiram observar avanços concretos nos aspectos de fluência leitora, ampliação de vocabulário, compreensão textual e organização da escrita. Esses resultados reforçam a importância de pensar a avaliação como processo contínuo e integrado à prática pedagógica, capaz de orientar intervenções e acompanhar a progressão da aprendizagem.

Entende-se, portanto, que a gamificação representa uma possibilidade promissora para a renovação das práticas de letramento, desde que inserida em um projeto pedagógico crítico, reflexivo e comprometido com a aprendizagem de todos os alunos.

Sugere-se, para estudos futuros, o aprofundamento das investigações sobre os efeitos da gamificação em diferentes componentes curriculares, bem como a ampliação da análise para contextos diversos de ensino, a fim de fortalecer o corpo de evidências sobre sua eficácia e aplicabilidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, L. M. *et al.* **Evolução da velocidade de leitura no Ensino Fundamental I e II. CoDAS, São Paulo, v. 33, n. 5, e20200168, 2021.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/PcCR78M7pjNWHKhtGs4Lt8f/>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- BOTTENTUIT JÚNIOR, João Batista; SÁ MENEZES, Messiane Rose Corrêa; WUNSCH, Luana Priscila. **Aplicativos móveis para a alfabetização e letramento no contexto do ensino fundamental.** Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, v. 11, n. 1, p. 37-56, 2018. DOI: 10.20952/revtee.v11i01.9812. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/9812>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- CORRÊA, Edson José dos Santos; SANTOS, Oziel do Nascimento dos; SANTOS, Maria Pricila Miranda dos. **As contribuições da gamificação dos conteúdos no processo de alfabetização e letramento: uma revisão da literatura.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 9, n. 8, p. 742-757, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i8.10906. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10906>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- DALLA-BONA, E. M.; STAPASSOLI, D. M. **Escrita e reescrita de narrativas ficcionais orientadas pelas propostas criativas de Gianni Rodari.** Pro-Posições, Campinas, v. 35, e2024c0403BR, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/5ShZWBQwnLQsKJ5YjFTp79z/>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- DAMASCENO, E. S. S.; SACALOSKI, M.; COSTA, M. O.; KIDA, A. S. B.; ÁVILA, C. R. B. **Programa de estimulação no ambiente educacional para aprimoramento de habilidades subjacentes à leitura.** Audiology – Communication Research, São Paulo, v. 27, e2549, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/6DN6g5S3ZXSPNbCwLqLJN6g/>. Acesso em: 10 jul. 2025.
- FADEL, Luciene Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio (org.). **Gamificação na educação.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.
- GODTSFRIEDT, Jonas; GODTSFRIEDT, Carla Elane Silva; CARDOSO, Fernando Luiz. **Efeito de uma intervenção com jogos digitais e webgames na motivação intrínseca em escolares.** Journal of Physical Education, Maringá, v. 33, e3325,

2022. DOI: 10.4025/jphyseduc.v33i1.3325. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/kCRcKmFQMCdNW9Mq4Yc5P9v/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

ICHIBA, Rafaela Bruno; BONZANINI, Taitiany Kárita. **Aprendendo vermicompostagem: o uso de jogos digitais na educação infantil**. Ciência & Educação, Bauru, v. 28, e22031, 2022. DOI: 10.1590/1516-731320220031. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/przpPvJx9vLjBkwQxDqWnGd/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

LIMA, Marcio Roberto de; NASCIMENTO, Silvania Sousa do. **Pensar e agir ‘fora da caixa’: jogo digital e produção de afetações pedagógicas na formação inicial de professores**. Ciência & Educação, Bauru, v. 27, e21047, 2021. DOI: 10.1590/1516-731320210047. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/Dnpfvb4wf9yb7CLStGyyTcm/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

MORAES, Giselly Lima de. **Aplicativos para alfabetização: o lúdico, o pedagógico e o digital em discussão**. Revista Brasileira de Alfabetização, n. 15, p. 108-121, 2021. DOI: 10.47249/rba2021503. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.php/rabalf/article/view/503>. Acesso em: 10 jul. 2025.

NOBILE, G. G.; BARRERA, S. D. **Habilidades metatextuais: uma intervenção na produção escrita de textos narrativos**. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 22, n. 2, e7626, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/yHMFYrXpJFT4pMfNJVTLVw/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

PACHECO, Alan Carlos Rocha; COSTA, Hawbertt Rocha. **Pressupostos de avaliação na aplicação de jogos digitais no ensino de Química: uma análise a partir da revisão sistemática da literatura**. Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 25, e40202, 2023. DOI: 10.1590/1983-21172022240144. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/tMx689rT8F6Gkv8r95DKKwj/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

RAMOS, Daniela Karine; SEGUNDO, Fábio Rafael. **Jogos digitais na escola: aprimorando a atenção e a flexibilidade cognitiva**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 531-550, 2018. DOI: 10.1590/2175-623665738. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/MFpkYYqT4x9cZXQtWLSXpBm/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SILVA, João Batista da; SALES, Gilvandenys Leite; CASTRO, Juscileide Braga de. **Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física**. Revista Brasileira de Ensino de Física, São Paulo, v. 41, n. 4, e20180309, 2019. DOI: 10.1590/1806-9126-RBEF-2018-0309. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/Tx3KQcf5G9PvcgQB4vswPbq/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

STEVANATO, P. A. A.; SHIMAZAKI, E. M. **Produção de texto no 3º ano do ensino fundamental: revisão e reescrita no desenvolvimento das funções psicológicas superiores**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 102, n. 260, p. 263-282, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/N9JVDQwrZXyh9MK4N5ddnTy/>. Acesso em: 10 jul. 2025.