

AUTORIA DISCENTE E MEDIAÇÃO DOCENTE EM UMA ESTRATÉGIA DIDÁTICA GAMIFICADA: NARRATIVAS DE UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Student Authorship and Teacher Mediation in a Gamified Teaching Strategy: Narratives of an Experience in Teaching Reading and Writing in Elementary Education

Renata Melissa Boschetti Cabrini¹

Dirce Aparecida Foletto de Moraes²

Resumo: O ensino de leitura e escrita na escola enfrenta dificuldades relacionadas às condições do trabalho docente, às orientações curriculares e às formas contemporâneas de regulação pedagógica. O artigo focaliza uma experiência didática gamificada desenvolvida na unidade curricular Redação e Leitura com estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do estado do Paraná. O objetivo foi compreender indícios de autoria discente e de mediação docente no contexto da implementação dessa estratégia. A investigação foi desenvolvida na perspectiva da pesquisa-formação, tomando as narrativas de experiência produzidas pela professora e pelos discentes como material de análise e dispositivo de reflexão sobre a prática pedagógica. Os resultados indicam que a iniciativa gamificada favoreceu processos de participação, criação e apropriação da leitura e da escrita, evidenciados na produção de jogos inspirados na obra trabalhada, com a consequente constituição de uma vivência de aprendizagem associada à ampliação de repertório, à compreensão e à construção de sentido. Conclui-se que tais processos foram sustentados pela mediação docente, responsável por organizar, acompanhar e atribuir sentido pedagógico às tarefas desenvolvidas. As narrativas de escrita de si produzidas ao longo da proposta configuraram-se não apenas como registros descritivos, mas como instrumentos de elaboração, interpretação e ressignificação da experiência vivida, tornando visíveis os processos formativos construídos.

Palavras-chave: Educação escolar. Gamificação. Autoria discente. Mediação docente.

Abstract: The teaching of reading and writing in schools faces challenges related to the conditions of teaching work, curricular guidelines, and contemporary forms of pedagogical regulation. This article focuses on a gamified didactic experience developed in the Reading and Writing curricular unit with 8th-grade students from a public school in the state of Paraná. The aim was to understand signs of student authorship and teacher mediation in the context of implementing this strategy. The investigation was conducted from the perspective of formation-research, taking the experience narratives produced by the teacher and students as both analytical material and a reflective device for examining pedagogical practice. The results

¹ Renata Melissa Boschetti Cabrini - Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Pedagoga da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná (SEED), formada pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) <https://orcid.org/0000-0002-0563-5625?lang=pt>. Email: rmbcabrin@gmail.com.

² Dirce Aparecida Foletto de Moraes – Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL (PPEDU). Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP/Presidente Prudente (2025). <https://orcid.org/0000-0002-1392-1605>. E-mail: dircemoraes@uel.br.

indicate that the gamified initiative fostered processes of participation, creation, and appropriation of reading and writing, as evidenced by the production of games inspired by the literary work studied, with the consequent formation of a learning experience associated with the expansion of repertoire, comprehension, and the construction of meaning. It is concluded that these processes were sustained by teacher mediation, which was responsible for organizing, monitoring, and assigning pedagogical meaning to the tasks carried out. The self-writing narratives produced throughout the proposal functioned not merely as descriptive records, but as instruments of elaboration, interpretation, and reframing of lived experience, making visible the formative processes that were constructed.

Keywords: School education. Gamification. Student-Led Learning. Teacher-Led Facilitation.

1 Introdução

O exercício da leitura e a produção textual nos Anos Finais do Ensino Fundamental enfrentam dificuldades que ultrapassam questões didático-metodológicas, pois envolvem condições objetivas do trabalho docente, políticas curriculares e mecanismos contemporâneos de regulação pedagógica. Em muitos contextos escolares, professores lidam simultaneamente com turmas numerosas, baixa adesão dos estudantes às atividades e exigências institucionais que orientam ritmos, conteúdos e uso de plataformas digitais, fatores que demandam estratégias pedagógicas intencionais, mediadas e dotadas de sentido para os alunos.

Dados nacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (Brasil, 2023) demonstram que apenas 35,9% dos estudantes do 9º ano apresentaram aprendizagem adequada em Língua Portuguesa, ao passo que 29% da população entre 15 e 64 anos permanece em condição de analfabetismo funcional (INAF, 2024), com crescimento desse índice entre os jovens. Esses indicadores evidenciam a urgência de práticas escolares capazes de ampliar experiências de leitura e escrita mais autorais e com intencionalidade pedagógica.

No Estado do Paraná, a unidade curricular Redação e Leitura, implementada no currículo no ano letivo de 2023, trouxe como diretriz o objetivo de desenvolver habilidades relacionadas às práticas de leitura e produção de texto por meio de gêneros diversos, repertórios socioculturais e objetivos vinculados à análise linguística e à oralidade. A efetividade dessas finalidades, todavia, depende fortemente do modo como o professor consegue articular as orientações curriculares às condições reais da escola e das turmas, sobretudo quando o componente curricular é ofertado com carga horária reduzida e submetido a exigências externas de acompanhamento e produtividade mediante plataformas digitais, como ocorre na Rede Estadual de Educação do Paraná.

Às aulas da unidade curricular somam-se as exigências institucionais associadas à utilização obrigatória de duas plataformas digitais: a Plataforma Leia Paraná, voltada ao incentivo à leitura e ao desenvolvimento de competências leitoras, e a Plataforma Redação Paraná, destinada ao apoio ao desenvolvimento da escrita com base em gêneros e temáticas definidas, com justificativas vinculadas ao letramento digital e ao desempenho em avaliações externas. Como forma de monitoramento, a mantenedora vincula a ferramenta *Power BI* às metas semanais de postagens por professores e estudantes, transformando relatórios de desempenho em mecanismos de controle sobre o cumprimento das atividades. Nessas condições, o desafio docente não se restringe ao planejamento de boas aulas, mas à mediação consciente entre as demandas institucionais e a construção de processos de aprendizagem, o que produz possibilidades pedagógicas no interior das condições objetivas do trabalho escolar.

Importa registrar que não se pretende, neste artigo, avaliar as plataformas digitais em si, tampouco associá-las a soluções automáticas para dificuldades históricas da aprendizagem em leitura e escrita. A incorporação de tecnologias digitais (TD) à escola não garante transformações pedagógicas e pode funcionar como instrumento que transfere para sistemas e interfaces parte da definição do trabalho escolar, com interferência na autonomia profissional e no tempo pedagógico (Mello; Santos; Pereira, 2022). O foco do presente trabalho recai, portanto, sobre o trabalho docente em contexto regulado, com exame de como a professora, diante de metas institucionais e mecanismos de monitoramento, integrou os usos das TD às finalidades pedagógicas da unidade curricular, articulando-as a uma estratégia gamificada planejada com intencionalidade formativa.

O trabalho foi desenvolvido na perspectiva da pesquisa-formação, compreendida como processo em que a experiência vivida pelos sujeitos constitui fonte privilegiada de produção de conhecimento. Nessa abordagem, as narrativas assumem centralidade não apenas como técnica de produção de dados, mas como dispositivo formativo pelo qual os sujeitos elaboram e ressignificam suas próprias trajetórias (Josso, 2002). O foco da pesquisa é o trabalho docente desenvolvido ao longo de um processo de formação continuada, no qual uma professora da Educação Básica participou da investigação³, ressignificou o uso das plataformas digitais e construiu, de forma mediada, uma estratégia didática gamificada. As narrativas produzidas ao longo da experiência não são tratadas como meros registros descritivos das atividades desenvolvidas, mas como construção de evidências de processos participativos, de autoria e de mediação no interior da prática pedagógica.

O objetivo deste artigo é, assim, compreender indícios de autoria discente e de mediação docente no contexto da implementação de uma estratégia didática gamificada, a partir da análise de narrativas de experiência geradas pela professora e pelos estudantes. A investigação volta-se para as formas de participação discente e para as mediações docentes mobilizadas ao longo da experiência pedagógica.

2 A autoria discente e a mediação docente no contexto da gamificação

A implementação de estratégias didáticas gamificadas tem sido discutida no campo educacional como uma possibilidade de reorganizar dinâmicas de ensino e aprendizagem, na medida em que propicia formas mais ativas de participação dos estudantes e novas configurações de interação em sala de aula. A gamificação consiste na utilização de elementos de design de jogos em contextos educacionais, sem implicar a criação de jogos completos, mas a reorganização de processos de aprendizagem de modo a configurá-los como experiências estruturadas e orientadas por lógicas semelhantes às dos jogos (Sailer; Homner, 2020). Quando planejada com intencionalidade pedagógica, essa organização pode ampliar a participação discente e promover processos de construção coletiva do conhecimento.

A autoria discente constitui uma dimensão relevante das práticas pedagógicas orientadas à ampliação da participação dos estudantes nos processos de aprendizagem. Compreendida como produção de sentido, tomada de decisões e envolvimento ativo na construção das atividades propostas, a autoria vai além da mera execução de tarefas previamente definidas, manifestando-se quando os estudantes têm a oportunidade de interpretar, transformar e produzir conhecimentos a partir das propostas pedagógicas. Conforme indicam Melo e Ribeiro (2023),

³ Este artigo é derivado da dissertação de mestrado de Cabrini (2023), intitulada Saberes e práticas docentes: uma experiência com gamificação na educação básica, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

a autoria discente se fortalece quando os estudantes dispõem de margem para se apropriar das atividades e criar soluções próprias, superando formatos predeterminados e participando de maneira mais ativa na construção do processo educativo.

A ampliação da participação discente, entretanto, não ocorre de maneira espontânea; está diretamente relacionada às formas de organização do trabalho pedagógico e às mediações realizadas pelo professor. A mediação docente assume, por isso, papel fundamental para o aumento do envolvimento dos estudantes nas atividades de aprendizagem. À luz da teoria histórico-cultural, a aprendizagem se desenvolve por meio de processos de mediação social, nos quais a interação entre sujeitos e a organização das atividades pedagógicas são elementos decisivos na apropriação dos conhecimentos (Vygotsky, 1998). A atuação docente envolve, portanto, a organização das interações, a proposição de problemas, a escuta das contribuições dos estudantes e a realização de intervenções que guiam e sustentam o processo de aprendizagem.

Autoria discente e mediação docente compõem, nessa perspectiva, dimensões interdependentes das práticas pedagógicas. A ampliação da participação dos estudantes está relacionada às escolhas didáticas realizadas pelo professor, ao passo que a mediação docente se reconfigura à medida que os estudantes se envolvem mais ativamente na construção das atividades pedagógicas. O professor mantém a função central de elaborar situações de aprendizagem mesmo em abordagens que visam maior autonomia discente, com responsabilidade por estruturar e orientar o processo educativo (König; Jäger-Biela; Glutsch, 2020). A gamificação pode operar, assim, como contexto organizador das práticas pedagógicas, ao articular situações-problema, participação discente e condução pedagógica, o que gera condições para novas formas de interação e produção de sentido no processo de aprendizagem.

3 Metodologia

A investigação fundamentou-se na perspectiva da pesquisa-formação, abordagem em que a experiência pedagógica é vista como espaço simultâneo de intervenção e produção de conhecimento. Nessa perspectiva, o(s) participante(s) se envolve(m) ativamente no processo formativo e investigativo, com análise dos registros produzidos ao longo do percurso. Ainda, as narrativas que emergem das interações entre pesquisador e participante são entendidas como dispositivos formativos que tornam visíveis deslocamentos, escolhas e sentidos atribuídos à experiência (Josso, 2002).

A pesquisa foi desenvolvida com uma professora da unidade curricular Redação e Leitura e que atua em duas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da Rede Estadual do Paraná, no período vespertino. A turma do 8º ano A era composta por 32 estudantes matriculados e a turma do 8º ano B possuía 27 estudantes. A proposta consistiu na implementação de uma estratégia didática gamificada voltada à reorganização do trabalho pedagógico e à ampliação da participação discente, desenvolvida ao longo de 28 aulas no decorrer de um trimestre letivo. A seleção dessas turmas considerou, principalmente, os relatos da docente sobre baixa adesão dos estudantes às práticas de leitura e escrita mediadas por plataformas digitais e a ocorrência de episódios de indisciplina.

Foi nesse contexto, condicionado pelo uso de plataformas digitais implementadas pela mantenedora (Plataforma Leia Paraná e Redação Paraná), por limitações concretas do trabalho escolar e pela necessidade de reconfigurar as práticas de leitura e escrita, que emergiu a proposta de uma estratégia didática gamificada: a criação de um jogo autoral inspirado na obra literária *Moby Dick*, em adaptação de Carlos Heitor Cony. O estudo integra a pesquisa de mestrado de

uma das autoras, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob os pareceres n.º 5.968.649 e n.º 6.328.262. Todos os participantes autorizaram sua participação e o uso de dados, imagens e registros de interações para fins acadêmicos.

Os estudantes foram organizados em grupos, cada qual com a função de organizar o trabalho coletivo, distribuir tarefas, acompanhar prazos, garantir o registro das decisões e mediar a comunicação com a professora. Cada grupo assumiu a responsabilidade de elaborar as mecânicas, os elementos, o enredo, o roteiro e o título do jogo. As regras, os desafios, o sistema de pontuação e o *ranking* foram definidos coletivamente, o que colaborou para a divisão de tarefas, a tomada de decisões e a interação entre os participantes. Para o acompanhamento e a orientação do processo, a professora organizou grupos no aplicativo WhatsApp, por meio dos quais os estudantes compartilhavam avanços, dúvidas e registros das produções. O resultado foi a construção de doze atividades e jogos elaborados em ambiência computacional escolhida pelos próprios grupos. O termo ambiência computacional é empregado com base nos estudos de Pimentel (2020), que propõe o uso de sistemas computacionais variados, como aplicativos, editores colaborativos, redes sociais e sistemas de videoconferência, entre outros, para a criação de ambiências voltadas a situações de aprendizagem.

Os registros escritos das atividades realizadas, os materiais produzidos pelos estudantes, em especial os jogos elaborados, as anotações reflexivas da professora e as observações das interações em sala de aula compuseram o corpus analítico das narrativas da experiência, compreendidas como escritas de si no cotidiano escolar.

4 Resultados e discussões

A análise das narrativas produzidas ao longo da experiência permitiu identificar indícios de autoria discente e reconfigurações na mediação docente no contexto da estratégia didática gamificada. Esses elementos emergiram nas produções dos estudantes, nas interações observadas durante o desenvolvimento das atividades e nos registros reflexivos da professora, os quais revelaram deslocamentos nas formas de participação e na organização do trabalho pedagógico.

Um primeiro aspecto observado refere-se aos indícios de autoria discente. A criação dos jogos exigiu que os estudantes assumissem decisões relacionadas às regras, às mecânicas, ao enredo e aos elementos constitutivos de cada proposta. Esse movimento pode ser observado em uma das interações registradas (Figura 1), na qual uma estudante relata a discussão do grupo a partir de uma estrutura temporal da narrativa literária, com a justificativa de que o jogo deveria iniciar antes do episódio da perda da perna do capitão. Essa organização denota que o grupo assimilou o caráter não linear da narrativa e precisou mobilizar interpretações adicionais para definir o ponto de partida do jogo.



Figura 1 – Captura de tela das mensagens trocadas entre a professora e os alunos pelo aplicativo WhatsApp



Fonte: Acervo da autora (2023)

Tal argumento evidencia não apenas a lembrança de um evento do enredo, mas uma leitura sobre a estrutura narrativa da obra, utilizada como fundamento para sustentar decisões criativas no processo de elaboração da atividade (Melo; Ribeiro, 2023). Nesse momento, a narrativa deixa de ocupar apenas o lugar de conteúdo a ser reproduzido e passa a operar com os aspectos interpretativos, conferindo estrutura e suporte à construção da atividade.

A definição do ponto de partida do jogo exigiu negociação entre os integrantes do grupo, interpretação da narrativa e tomada de decisão coletiva sobre como transformar elementos da obra em situações jogáveis. Nas atividades gamificadas, segundo Sailer e Homner (2020), a combinação entre colaboração e interação social pode ampliar a participação e o envolvimento dos estudantes na aprendizagem. Esse fenômeno foi observado nos diálogos registrados nas interações do Grupo 2, por ocasião em que os estudantes propõem diferentes possibilidades para a organização do jogo: “– Nosso grupo pensou em criar um jogo onde o capitão persegue os marinheiros e o ‘boss’ final seria a baleia” (Grupo 2); “– Poderíamos misturar os estilos dos games *Cuphead* e *Super Mario*” (Grupo 2).

Esses registros revelam que os estudantes não apenas reproduziram modelos previamente estabelecidos, mas reinterpretaram aspectos da narrativa e os converteram em situações-problema, mecânicas do jogo e soluções criativas. Esse movimento de autoria discente demonstra que a contribuição dos participantes não se limitou à realização da tarefa proposta, mas se expressou na elaboração de escolhas interpretativas, criativas e técnicas sobre a narrativa, ao articular leitura, compreensão textual, cultura digital e imaginação na elaboração de novos significados (Ferreira; Costa; Pimentel, 2019).

Ainda que a reorganização da proposta tenha partido da iniciativa docente, a experiência gerou importantes deslocamentos na forma como os estudantes se relacionaram com a atividade. Ao participar do processo de criação dos jogos, muitos passaram a reconhecer

possibilidades de atuação e produção que não associavam às práticas escolares, especialmente no que se refere à elaboração de ideias próprias e à tomada de decisões no desenvolvimento da atividade. Esse movimento pode ser observado no relato de uma estudante: “– Foi uma experiência muito legal, eu achei que era impossível construir um jogo” (Aluna A).

Essa fala demonstra que a experiência gamificada ajudou a expandir a percepção dos estudantes sobre suas próprias capacidades de produção. Ao reunir leitura, criação e trabalho coletivo, a proposta indica a emergência de práticas nas quais os estudantes passaram a se reconhecer como sujeitos capazes de produzir, decidir e participar ativamente do desenvolvimento das atividades, aspectos essenciais em seu processo formativo. A experiência possibilitou, assim, que a autoria discente fosse vivenciada não apenas como resultado das produções, mas como parte do processo de construção das atividades, fortalecendo o envolvimento com a proposta pedagógica. Tais indícios aproximam-se da compreensão de Alves, Minho e Diniz (2014), ao indicarem que estratégias didáticas gamificadas podem colaborar para maior envolvimento de estudantes e professores quando articuladas a situações significativas e contextualizadas.

A ampliação da autoria discente, no entanto, não se explica apenas pela presença das tecnologias digitais ou pela introdução de novas estratégias didáticas. Ela depende, sobretudo, das condições pedagógicas criadas pelo professor e das mediações realizadas ao longo do processo de aprendizagem. Essas condições são perceptíveis nas produções desenvolvidas pelos estudantes ao longo da experiência, nas quais os grupos mobilizaram leituras, interpretações e escolhas criativas na elaboração dos jogos. Registre-se que tais atitudes não são comuns no cenário educacional, fator que reforça a necessidade de se pensar estratégias que coloquem os estudantes na condição de autores e produtores de conhecimento, em contraposição ao papel de simples consumidores de conteúdo (Moraes, 2025).

As ambiências computacionais empregadas pelos grupos, como *Wordwall*, *Genially*, *Kahoot*, *Scratch* e *RPG Maker*, revelam que os estudantes incorporaram diferentes estratégias e possibilidades criativas na construção dos jogos⁴. Os registros revelam, ainda, que os grupos buscaram construir propostas compatíveis tanto com seus interesses quanto com as condições materiais disponíveis no contexto escolar.

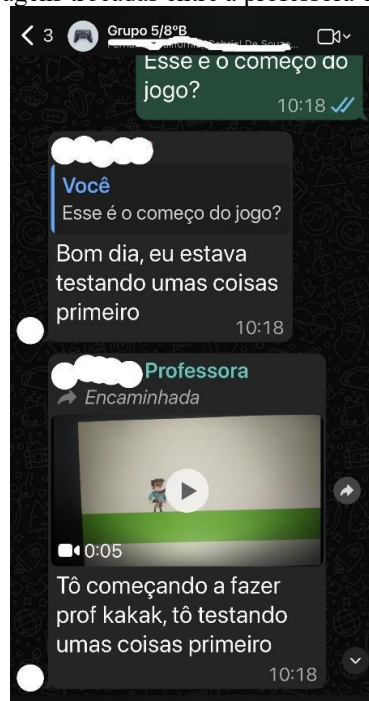
A predominância do *Wordwall* entre os grupos foi justificada pelos estudantes pela maior intuitividade da ferramenta e pela compatibilidade com os computadores disponíveis na instituição escolar. As propostas desenvolvidas em *RPG Maker*, por sua vez, demandaram a continuidade do trabalho fora do laboratório de informática, em decorrência das limitações técnicas encontradas. Esses aspectos demonstram que as produções não podem ser analisadas de forma dissociada das condições concretas em que foram construídas, uma vez que as potencialidades de criação estiveram diretamente vinculadas à infraestrutura tecnológica disponível e à realidade objetiva de participação dos estudantes. Conforme observado por Freire (1997), quanto mais se compreendem as condições concretas e objetivas dos sujeitos, mais aptos estarão para colaborar e buscar transformações na realidade. Reforça-se, assim, a importância de perceber essas produções como construídas no contexto real da escola, e não como modelos a serem reproduzidos.

Os dados do acompanhamento via WhatsApp (Figura 2) demonstram que as escolhas tecnológicas não ocorreram de forma imediata ou linear, mas envolveram exploração, testes e

⁴ O “Menu dos Games”, elaborado para sistematizar as produções desenvolvidas pelos estudantes ao longo da experiência gamificada, está disponível no seguinte *link* de acesso do *Google Drive*: https://drive.google.com/file/d/1wlaNEtj_1nkZmSVhqzZCHiurkbl_Z4-/view?usp=drive_link.

refinamento por parte dos grupos. Em um dos diálogos registrados, um estudante compartilhou com a professora versões iniciais do jogo e relatou que estava “testando umas coisas primeiro” (Aluno B), o que indica movimento de experimentação e refinamento da proposta antes da definição final. A construção dos jogos envolveu, portanto, processos de tentativa, avaliação e tomada de decisão por parte dos estudantes, formas de autoria que excedem a simples execução de tarefas previamente orientadas.

Figura 2 - Captura de tela das mensagens trocadas entre a professora e os alunos pelo aplicativo WhatsApp



Fonte: Acervo da autora (2023).

Esse tipo de evidência reforça que a autoria discente, no percurso gamificado, constituiu-se também na dimensão técnica e criativa do processo, emergindo na tentativa, no ajuste e na tomada de decisão sobre quais ferramentas seriam mais adequadas às ideias do grupo e às condições disponíveis. Ao mesmo tempo, os materiais coletados demonstram que essas produções não se deram de forma isolada, mas foram acompanhadas continuamente pela professora no desenvolvimento das tarefas, por meio de orientações, devolutivas e interações realizadas durante o percurso.

Conforme discutem Moraes e Lima (2017), a aprendizagem demanda acompanhamento sistemático, intervenções docentes e diversificação das situações de ensino, cabendo ao professor orientar e mediar o processo de construção do conhecimento dos discentes. Os resultados da experiência, assim, não se restringiram aos produtos elaborados, mas se expressaram também nas percepções registradas pelos participantes e na visibilidade do percurso formativo, tornando observável a centralidade da mediação docente no acompanhamento e na socialização das propostas.

Além das produções desenvolvidas, as narrativas elaboradas pelos próprios estudantes apontam para os sentidos atribuídos à vivência ao longo da iniciativa gamificada. Conforme observado por Anjos e Duarte (2018), o adolescente constrói sua identidade em processo e, ao inserir o sujeito em contato com conhecimentos sistematizados, a escola colabora para a formação do pensamento conceitual e para a ampliação de sua visão de mundo. Na experiência

analisada, essa dimensão formativa pode ser percebida nas falas dos estudantes, que passaram a atribuir sentidos à proposta para além da execução das tarefas. Um exemplo é o relato de uma aluna participante, que reconhece o valor do conteúdo mesmo sem se identificar inicialmente com jogos:

Para mim foi legal e interessante, é um conteúdo que é importante a gente aprender. Assim, eu não tenho muita prática, eu não gosto muito de jogos, mas é importante aprender, eu acho que é muito importante pra gente ter um conhecimento a mais, então foi da hora (Aluna C).

A fala indica que a proposta deslocou a atividade de um caráter instrumental para uma vivência de aprendizagem associada à ampliação de repertório, compreensão e construção de sentido. Ao reconhecer o valor do conteúdo mesmo sem afinidade inicial com jogos, a estudante revela um movimento de atribuição de significado à experiência, sinalizando que sua participação não se limitou à execução de tarefas, mas envolveu reflexão e produção de sentidos. A autoria discente pode ser compreendida, nessa perspectiva, como expressão da subjetividade e produção significativa do sujeito em diferentes formas de linguagem que vão além da reprodução de conteúdo, configurando-se como manifestação de sua experiência e de sua relação com o conhecimento (Bozzo, 2023).

Na perspectiva da professora, os resultados expressaram-se igualmente na reorganização do acompanhamento pedagógico e na maior visibilidade dos processos de leitura e escrita durante o percurso. A docente destacou que, antes da gamificação, os retornos demoravam a aparecer, ao passo que, na proposta, eram imediatos, o que favoreceu intervenções mais oportunas e orientação contínua:

[...] antes os resultados demoravam para aparecer e nas aulas com a gamificação a gente tinha os resultados ali em tempo real [...], isso fez que as minhas aulas ficassem mais atrativas e incentivou bastante eles a lerem. E se eles estão lendo bastante, consequentemente, eles vão escrever com mais segurança, então, era esse o resultado que eu procurava (Professora).

O relato atesta que a estratégia gamificada não atuou apenas como reorganização da dinâmica da aula, mas ampliou a visibilidade do percurso de aprendizagem, tornando mais frequentes as interações, devolutivas e intervenções realizadas pela docente durante o desenvolvimento das tarefas. Ao acompanhar os discentes ao longo da elaboração dos jogos, a professora passou a identificar dificuldades, avanços e necessidades de orientação de forma mais imediata, articulando leitura, escrita e acompanhamento pedagógico em um processo contínuo de mediação. Lucena, Santos e Mota (2020) destacam, a esse respeito, que os encaminhamentos realizados pelos docentes desempenham importante função na potencialização da aprendizagem e na construção de novos conhecimentos, especialmente em propostas que exigem maior imersão e engajamento dos estudantes.

Conforme discutem Costa e Libâneo (2018), a aprendizagem depende de uma atuação docente intencional e planejada, capaz de organizar conteúdos, interações e intervenções pedagógicas orientadas ao desenvolvimento cognitivo dos discentes. A mediação docente pode ser compreendida, assim, como um conjunto de intervenções intelectuais sistematicamente organizadas, voltadas à superação dos níveis de compreensão inicialmente apresentados pelos participantes e à regulação do percurso de aprendizagem. Tal mediação envolve não apenas a organização das interações e o acompanhamento das propostas, mas também a articulação das práticas dos estudantes na construção do conhecimento, contribuindo para a reflexão e o desenvolvimento das aprendizagens ao longo do processo (Santos; Carvalho; Pimentel, 2016).

Além das percepções registradas em sala de aula, a proposta trouxe socialização e reconhecimento institucional. A apresentação dos jogos funcionou como momento de divulgação das produções e contou com a presença de um representante do Núcleo Regional de Educação (NRE), órgão da Secretaria de Estado da Educação responsável pelo acompanhamento e apoio às escolas da Rede Estadual, incluindo a implementação e o monitoramento de políticas e plataformas educacionais, como o Leia Paraná e o Redação Paraná. Esse momento constituiu-se como oportunidade de validação pública das produções, conferindo visibilidade ao trabalho docente e à autoria discente.

A realização do evento também atesta que, mesmo em contextos regulados por indicadores e mecanismos de monitoramento das práticas pedagógicas, experiências significativas de leitura e escrita extrapolam aquilo que pode ser traduzido por métricas de desempenho, pois demandam tempo, mediação, elaboração e processos criativos. De acordo com Mello, Santos e Pereira (2022), a crescente platformização da educação tem ampliado mecanismos de acompanhamento e regulação do trabalho docente, especialmente por meio do monitoramento de resultados e indicadores educacionais. Entretanto, os materiais produzidos ao longo da experiência analisada tornam visíveis dimensões da aprendizagem pouco capturadas por relatórios e métricas, como oralidade, argumentação, tomada de decisão, colaboração e autoria coletiva.

Em síntese, as evidências analisadas indicam que os resultados da estratégia gamificada se expressaram não apenas nas produções elaboradas pelos discentes, mas também nas percepções formativas registradas ao longo do processo e na ampliação da visibilidade das aprendizagens, tanto no cotidiano da sala de aula quanto em sua socialização institucional. A experiência demonstra, ainda, que o potencial formativo da gamificação não reside nos mecanismos de jogo ou no uso de plataformas, mas nas mediações docentes que organizam, acompanham e atribuem sentido às práticas de leitura e escrita em condições concretas. Foi na articulação entre participação dos discentes, organização didática e acompanhamento pedagógico que a autoria emergiu ao longo do percurso.

5 Considerações finais

Com base na pesquisa-formação, as produções e interações analisadas neste estudo revelam um movimento pelo qual os sujeitos refletem sobre suas práticas e escolhas. As manifestações observadas expressaram-se na ampliação das formas de participação discente, na atribuição de sentido às práticas de leitura e escrita e no reconhecimento, por parte dos estudantes, de sua capacidade de produzir e transformar conhecimentos em artefatos culturais. Esses movimentos foram sustentados pela mediação docente, responsável por organizar as condições da experiência, acompanhar o desenvolvimento das tarefas, promover a socialização e a reflexão sobre as produções realizadas.

Ao transformar a leitura em experiência de criação, a iniciativa gamificada favoreceu processos de autoria discente e implicação dos discentes com o próprio percurso formativo, evidenciando o papel da mediação docente na construção de práticas que articulam participação, criação e produção de sentidos no contexto escolar. As narrativas produzidas por estudantes e professora configuram-se, nessa perspectiva, como escritas de si que não apenas registram a experiência vivida, mas permitem sua elaboração, interpretação e ressignificação, tornando visíveis os processos formativos construídos ao longo da proposta.

Referências

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, L. M. *et al.* (org.). **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos; DUARTE, Newton. A teoria da individualidade para si como referência à análise da educação escolar de adolescentes. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 28, n. 3, p. 115-132, set./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14572/nuances.v28i3.4183>. Acesso em: 14 jan. 2026.

BOZZO, Gabriela Cristina Borborema. O espaço da autoria discente em instituições de ensino básico. In: BOZZO, G. C. B. (org.). **Educação: práticas sociais e processos educativos 2**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do Saeb 2023**. Brasília: INEP, 2023.

CABRINI, Renata Melissa Boschetti. **Gamificação como dispositivo mediador da ação docente**: uma experiência formativa com uma professora da Educação Básica. 2023. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/handle/123456789/18374>. Acesso em: 05 de maio 2026.

COSTA, Adriana da Silva; LIBÂNEO, José Carlos. A mediação docente no processo de ensino-aprendizagem: contribuições para o desenvolvimento humano. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p 1-26, maio/jul. 2018. Acesso em: 25 jan. 2023.

FERREIRA, Fernanda Josirene de Melo; COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo; PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. A autoria discente na cultura digital. **LES - Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 24, n. 43, p. 491-515, set./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26694/les.v0i43.9343>. Acesso em: 21 jan. 2026

FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. **Revista da FAEBA**, Salvador, n. 7, v. 1, p. 9-17, jan./jun. 1997. Disponível em: <https://www.acervo.paulofreire.org/items/ff79b574-747d-4069-b88c-08dae7ec4ca3>. Acesso em: 12 jan. 2026

INAF. **Indicador de Alfabetismo Funcional 2024**. Relatório. 2024.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa Formação, 2002.

KÖNIG, Johannes; JÄGER-BIELA, Daniela J.; GLUTSCH, Nina. Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. **European Journal of Teacher Education**, [S.l.], v. 43, n. 4, p. 608-622, ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>. Acesso em: 18 mar. 2026.

LUCENA, Simone; SANTOS, Sandra Virginia Correia de Andrade; MOTA, Gersivalda Mendonça da. Formação continuada de professores com as tecnologias móveis digitais. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 2, p. 315-338, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2020.v25.30440>. Acesso em: 14 fev. 2026.

MELLO, Micaela Balsamo de; SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas; PEREIRA, Rodrigo da Silva. A outra face da era digital: nova gestão pública e controle do trabalho docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 36, p. 899-916, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i36.1642>. Acesso em: 23 jan. 2026.

MELO, Keite Silva de; RIBEIRO, Simone Regina de Oliveira. Intervenção didática com gamificação: relato de duas experiências em instituições públicas. **Revista Docência e Ciberultura**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, p. 329-348, set./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/redoc.2019.44792>. Acesso em: 12 jan. 2026.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. **A Inteligência Artificial como parceira intelectual das atividades educativas**. 2025. 69 f. Relatório (Pós-doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2025. Disponível em: <https://hdl.handle.net/11449/312918>. Acesso em: 24 fev. 2026.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de; LIMA, Claudia Maria de. A reconstrução da prática docente: reflexos da intervenção em uma experiência didática. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 17, n. 36, p. 55-65, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.31496/rpd.v17i36.1107>. Acesso em: 09 mar. 2026.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. **Ambiências computacionais para dinamizar sua aula online: é hora de ocuparmos ciberespaços!** SBC Horizontes, 21 de set. de 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/09/ambienciascomputacionais>. Acesso em: 09 mar. 2026.

SAILER, Michael; HOMNER, Lisa. The gamification of learning: a meta-analysis. **Educational Psychology Review**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 77-112, ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w>. Acesso em: 20 fev. 2026.

SANTOS, Edméa Oliveira; CARVALHO, Felipe Silva Ponte; PIMENTEL, Mariano. Mediação docente online para colaboração: notas de uma pesquisa-formação na ciberultura. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 23-42, abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20396/etd.v18i1.8640749>. Acesso em: 05 mar. 2026.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em março de 2026.

Aprovado em junho de 2026.