

EPISTEMOLOGIAS DE PRÁTICAS DE GAMIFICAÇÃO DE (MULTI) LETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUAS

Victória Gabriela França¹

Jailma Bulhões Campos²

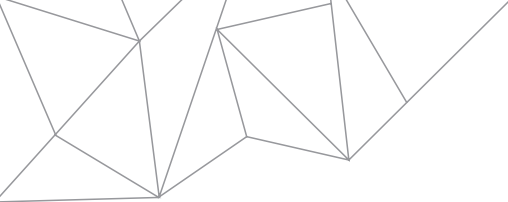
RESUMO

Este artigo apresenta um recorte de uma pesquisa sobre práticas gamificadas desenvolvidas pelo grupo de pesquisa Gamificação e letramento digital crítico no ensino-aprendizagem de língua portuguesa, vinculado à Faculdade de Letras do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará. A investigação tem como objetivo identificar e analisar as epistemologias presentes nas práticas de gamificação de (multi)letramentos no ensino de línguas, principalmente na língua portuguesa. Como fundamentação teórica, foram utilizados os estudos de Busarello (2016), Kapp (2013), Schwartz (2014) e Zichermann e Cunningham (2011) acerca da gamificação. A pesquisa é fundamentada em uma abordagem quantitativa-qualitativa, de caráter bibliográfico e exploratório, com recolhimento de produções acadêmicas em bancos de dados nacionais e internacionais para a criação do *corpus*. Como principal resultado, destacaram-se as epistemologias utilizadas para fundamentar as práticas pedagógicas gamificadas nas produções acadêmicas analisadas, evidenciando a preocupação docente em fundamentar teoricamente as atividades realizadas. Ao clarificar essas epistemologias, o estudo também permitiu explicitar a importância delas na integração da gamificação no ensino de línguas, enfatizando essa abordagem a partir de um olhar ético e de um rigor científico.

Palavras-chave: Gamificação; Letramentos e (Multi)letramentos; Epistemologias; Práticas Gamificadas.

¹ Mestranda em Estudos Linguísticos, PPGL/UFGA. E-mail: francavictoria@gmail.com.

² Doutora em Multimídia em Educação, PPGL/ UFGA. E-mail: jailma@ufpa.br.



EPISTEMOLOGIES OF GAMIFICATION PRACTICES IN (MULTI) LITERACIES IN LANGUAGE TEACHING

ABSTRACT

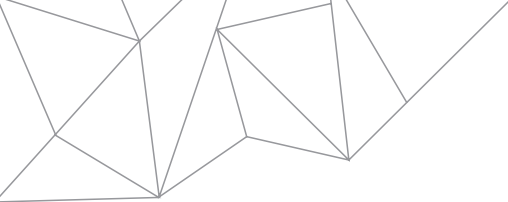
This article presents a research excerpt on gamified practices developed by the research group “Gamification and critical digital literacy in the teaching and learning of Portuguese language”, affiliated with the School of Languages of the Institute of Languages and Communication of the Federal University of Pará. The study aims to identify and analyze the epistemological frameworks underlying gamification practices in (multi)literacies within language teaching, with a particular focus on Portuguese language. As a theoretical foundation, we draw on the studies of Busarello (2016), Kapp (2013), Schwartz (2014), and Zichermann & Cunningham (2011) on gamification. The research adopts a quantitative-qualitative approach, with a bibliographic and exploratory nature, with data collection from national and international databases to build the *corpus*. As the main result of the investigation, the epistemologies used to support gamified pedagogical practices in the analyzed academic works stood out, highlighting educators’ concern with theoretically grounding their activities. By clarifying these epistemologies, the study also underscored their importance in integrating gamification into language teaching, emphasizing this approach from an ethical perspective and with scientific rigor.

Keywords: Gamification; Literacies and (Multi)literacies; Epistemologies; Gamified Practices.

EPISTEMOLOGÍAS DE PRÁCTICAS DE GAMIFICACIÓN DE (MULTI) LITERACIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

RESUMEN

El presente artículo presenta un recorte de investigación sobre prácticas gamificadas desarrolladas por el grupo de investigación “Gamificación y literacidad digital crítica en la enseñanza-aprendizaje de la lengua portuguesa”, vinculado a la Facultad de Letras del Instituto de Letras y Comunicación de la Universidad Federal de Pará. El objetivo de la investigación es identificar y analizar las epistemologías presentes en las prácticas de gamificación de (multi)literacidad en la enseñanza de lenguas, especialmente de la lengua



portuguesa. Como fundamentación teórica, se utilizan los estudios de Busarello (2016), Kapp (2013), Schwartz (2014), Zichermann y Cunningham (2011) sobre gamificación. La investigación se basa en un enfoque cuantitativo-cualitativo, de carácter bibliográfico y exploratorio, con recolección de producciones académicas en bases de datos nacionales e internacionales para la conformación del corpus. Como principal resultado, se destacan las epistemologías utilizadas para fundamentar las prácticas pedagógicas gamificadas en las producciones académicas analizadas, evidenciando la preocupación del cuerpo docente por sustentar teóricamente las actividades desarrolladas. Al esclarecer las epistemologías, el estudio también permitió explicitar su importancia en la integración de la gamificación en la enseñanza de lenguas, enfatizando esta aproximación desde una perspectiva ética y con rigor científico.

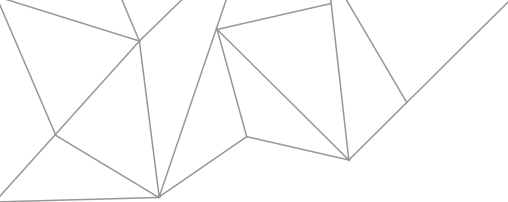
Palabras clave: Gamificación; Literacidad y (Multi)literacidad; Epistemologías; Prácticas Gamificadas.

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, os jogos digitais e os *videogames* vêm ganhando notoriedade com o avanço das tecnologias digitais, oferecendo experiências envolventes, com jogabilidade e recursos inovadores. Grande parte do público usuário desses recursos é formado por estudantes em idade escolar, o que revela a necessidade, por parte dos professores, de integrarem às suas estratégias pedagógicas as possibilidades propiciadas pelas tecnologias digitais e virtuais, visando ao bom relacionamento acadêmico com os estudantes.

É nesse contexto que, na educação, vêm sendo desenvolvidas metodologias ativas que auxiliem na efetivação da aprendizagem. Dentre elas, destaca-se a gamificação, que se tornou uma grande aliada para os professores, já que atrai a atenção pelas estratégias lúdicas envolvidas. Por utilizar a mecânica de jogos em contextos não lúdicos para a resolução de situação-problema da realidade (Kapp, 2013; Busarello, 2016), a gamificação pode promover a motivação e o engajamento dos estudantes, permitindo que eles tenham um melhor desenvolvimento, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Segundo Prensky (2011), a aprendizagem baseada em jogos digitais proporciona envolvimento, fruto tanto do interesse pelo jogo quanto da interação dos estudantes com o processo de ensino, sendo essa combinação um fator importante para a eficácia da aprendizagem.

É sob essa perspectiva que esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do projeto “Gamificação e letramento digital crítico no ensino-aprendizagem de língua portuguesa”,



se debruça sobre o estudo da gamificação como prática de letramento ou de letramento baseado em jogos³, sendo norteada pela seguinte questão de investigação: “Quais são as bases epistemológicas de práticas gamificadas de (multi)letramentos desenvolvidos no ensino de línguas?”. Como principal objetivo, busca-se identificar as epistemologias presentes nas práticas gamificadas de (multi)letramentos, a fim de compreender e explicitar as bases epistemológicas de aprendizagem presentes nas atividades gamificadas de ensino de línguas, principalmente de língua portuguesa.

Para alcançar o objetivo estabelecido, esta pesquisa adotou como metodologia uma abordagem mista, de caráter qualitativo, bibliográfico e exploratório. Como procedimento, foi realizado um levantamento da produção acadêmica na área, recorrendo a fontes de informação presentes em bases de dados internacionais (B-on, RCAAP e RIA) e nacionais (Capes, Google Acadêmico e SciELO Brasil) para a seleção de textos que abordassem a gamificação na perspectiva dos (multi)letramentos.

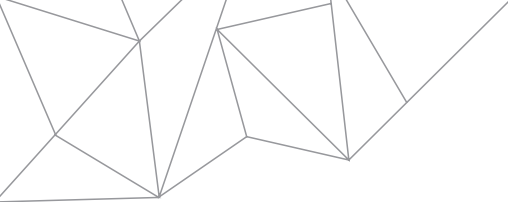
Para discutir as questões epistemológicas que fundamentam as práticas gamificadas nas produções acadêmicas averiguadas, serão apresentados neste artigo apontamentos teóricos sobre gamificação na aprendizagem, a concepção de multiletramentos e a perspectiva da gamificação como prática (multi)letrada, assim como o conceito de epistemologia e a sua importância nas práticas pedagógicas. Na sequência, será exposta a metodologia adotada na investigação e, por fim, serão debatidos os resultados obtidos, sendo também tecidas as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Gamificação na aprendizagem

A partir da integração de elementos de games a atividades diversas, a gamificação, originária do ambiente corporativo, ganhou espaço significativo nas práticas educacionais como uma forma de engajar e motivar os estudantes, tanto no contexto da sala de aula quanto fora dela, seja nas exposições, seja nas atividades propostas neste ambiente (Busarello, 2016). O design de jogos desperta a curiosidade e a vontade do indivíduo de se aprofundar e de conhecer o que é proposto, tendo em vista que, assim como no jogo, a atividade mediada pela gamificação pode possuir uma narrativa fictícia que leva o discente a se considerar um jogador, envolvido na jornada que lhe é apresentada. Além da utilização de narrativas, a gamificação conta com o uso de outros elementos presentes nos jogos (pontuação, feedback, rankings etc.), o que, segundo Murray (2003), proporciona ao

³ Game literacy (Squire, 2008).



sujeito uma experiência imersiva, aumentando a aceitação das regras e propiciando um aprendizado mais amplo sobre o assunto trabalhado.

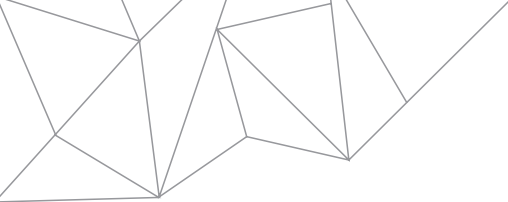
Sob essa perspectiva, Busarello (2016, p. 11) postula que:

Agentes presentes em jogos, como personagem, competição e regras, podem ter efeito direto na motivação da aprendizagem. Identifica-se que qualquer história deve abranger um personagem realizando ações em algum lugar, e que estas ações devem respeitar as regras do ambiente narrativo. Por outro lado, quando o indivíduo está imerso em uma obra narrativa está disposto a obedecer às regras daquele novo universo, e isso envolve tanto aspectos das formas de navegação como da própria competição. Estes são elementos que possibilitam maior vivência do sujeito no universo ficcional.

A gamificação no contexto da aprendizagem atua em três dimensões do sujeito: a social, a cognitiva e a emocional. A área cognitiva diz respeito à autonomia da pessoa; ela se manifesta de acordo com suas habilidades e preferências na resolução dos problemas apresentados, estimulando o pensamento reflexivo, assim como ocorre nos jogos. A área emocional se revela nas percepções de fracasso e sucesso, pois o indivíduo busca superar seus obstáculos e vencer, sendo reconhecido pelas conquistas. A área social refere-se à interação dos aprendentes com o grupo, considerando sentimentos de competição, socialização e colaboração (Busarello, 2016). As dimensões em questão destacam a relevância da gamificação no processo educacional, já que promovem, de forma abrangente, o desenvolvimento dos participantes, sendo um diferencial tanto para a execução das atividades quanto para tudo que as envolve.

É importante pontuar que a gamificação não deve ser encarada de forma superficial, ou seja, sendo aplicada apenas pelo mero acréscimo de pontuações e bonificações, já que essa é uma estratégia recorrente na Escola tradicional. A abordagem deve ser implementada com planejamento e avaliação para que seja, de fato, eficiente e atinja seus objetivos (Almeida, 2021). O professor deve adaptar suas atividades para que os pontos obtidos pelas tarefas seja apenas uma consequência de um bom desempenho discente. Ademais, a atividade gamificada deve possuir um propósito pedagógico, sendo encarada como algo que vá além de uma simples brincadeira, livre e desorganizada (Deterding *et al.*, 2011), já que exige a aplicação de elementos de jogos a situação reais. Além disso, para gamificar uma atividade, é preciso focar o design nas necessidades e nos interesses dos usuários, para que se engajem no processo do início ao fim.

Outro ponto a ser destacado é a aplicação da gamificação enquanto possibilidade de desenvolvimento pessoal e social do aprendente, considerando a sua ligação com a perspectiva do letramento crítico (doravante LC), o qual, segundo Janks *et al.* (2013), proporciona uma maneira de ver o mundo, aumentando o autoconhecimento e a consciência



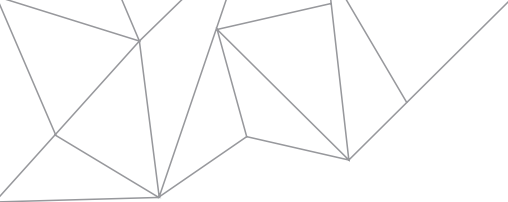
sobre os diversos discursos presentes na sociedade. É a partir do LC que o sujeito se torna socialmente ativo, participando de escolhas e de decisões, não somente no ambiente escolar, mas também nas circunstâncias cotidianas.

Por fim, é importante que os ambientes educacionais incorporem em seus projetos pedagógicos a gamificação como forma de tornar o ensino-aprendizagem mais dinâmico, lúdico e envolvente. Essa abordagem promove maior envolvimento dos estudantes na aprendizagem, despertando o interesse, a curiosidade e a disposição para a prática das atividades propostas na sala de aula. Além disso, a gamificação possibilita o estímulo à participação, à superação de desafios e à colaboração, fazendo com que o aluno-jogador desenvolva uma aprendizagem significativa sobre determinados conteúdos.

2.2 Multiletramentos na prática de gamificação

Devido à globalização e às mudanças ocorridas na sociedade, novos estudos vêm sendo desenvolvidos na área da educação. Dentre eles, destacam-se os multiletramentos, propostos pelo grupo New London, com o intuito de abarcar a pluriculturalidade vigente e a multimodalidade da linguagem, preparando os cidadãos para as possíveis interações em um mundo cada vez mais globalizado e diverso. Segundo Rojo e Moura (2012), trabalhar com multiletramentos pode ou não fazer uso das tecnologias digitais disponíveis, mas é essencial que haja um diálogo com a cultura do alunado, assim como com os gêneros, as mídias e as linguagens que ele já conhece, visando à ampliação de seu repertório cultural, ao desenvolvimento de uma argumentação crítica e ao acesso democrático às informações. Os textos do século XXI exigem uma leitura que vá além de uma abordagem linear, considerando as diferentes linguagens presentes que estão em permanente interação. Daí a necessidade de um trabalho pedagógico multiletrado, sendo ele um importante apoio para que o aluno se desenvolva como um sujeito letrado na contemporaneidade (Rojo; Moura, 2012).

Além disso, as novas formas de comunicação e interação exigem também novos formatos de ensino de linguagens, que supram as lacunas criadas por essa nova realidade, considerando que é essa área que proporciona a formação pluricultural do ser humano (Cope; Kalantzis, 2000). Os textos atuais, segundo Rojo e Moura (2012), vêm sendo construídos a partir do hipertexto e da hipermídia, sendo classificados como textos que primam pela interação, como os textos híbridos, que misturam música, arte, movimentos e artefatos culturais, o que revela que estão muito além do que era produzido na era do impresso.



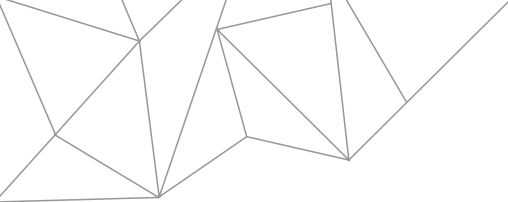
Apesar de o ensino multiletrado não precisar, obrigatoriamente, da interação dos indivíduos com as tecnologias digitais, muitos educadores adotam esses recursos para proporcionar o letramento crítico virtual de seus alunos, promovendo a ressignificação e a inserção desses sujeitos no mundo digital (Tedesco, 2004). Uma metodologia identificada em pesquisas para a promoção do letramento digital é exatamente a gamificação, a partir da utilização de tecnologias presentes na atualidade. Essa forma de letramento ganhou um espaço significativo, tendo em vista que promove um grande interesse, a partir do uso das mecânicas, dos componentes e das dinâmicas dos jogos, que chamam a atenção de grande parte dos indivíduos pelo seu caráter lúdico.

É a partir da gamificação que o professor passa a dispor de um ambiente seguro, por possuir os artifícios do jogo que retêm a atenção e o foco dos estudantes, para produzir conteúdos e promover a construção de conhecimentos, já que essa abordagem ativa proporciona aos aprendentes a possibilidade de traçar estratégias até atingirem seus objetivos, assim como em um jogo, aumentando, dessa forma, a sua autonomia. Além disso, a gamificação fortalece o elo entre a Escola e o mundo em que os indivíduos estão inseridos (Alves, 2014), permitindo que se sintam parte do processo formativo, uma das características centrais dos multiletramentos.

Ao refletir sobre questões pedagógicas dos multiletramentos, dialogamos com Gee (2014), que propõe uma definição de letramentos e domínios semióticos, sendo essa uma abordagem que evita restringir o letramento apenas à prática da leitura e da escrita, enquanto se fundamenta no conceito de multimodalidade, na qual imagens, símbolos, textos, sons, cores etc. estão presentes nas práticas comunicativas da sociedade e, por essa razão, devem ser trabalhados também no ambiente educacional. É importante pontuar que o autor defende que o fracasso escolar se dá, em parte, pelo não tratamento das práticas semióticas da linguagem, já que as crianças não estão familiarizadas com o domínio semiótico em que produzirão um texto, o que afeta a eficácia dessa comunicação.

Por essas razões, Gee (2014) se interessa pelos videogames, já que se tratam de artefatos que retêm a atenção dos estudantes a longo prazo e representam domínios semióticos que emergiram junto aos avanços tecnológicos. Para o teórico, os games exploram a capacidade do jogador de receber instruções escritas, assim como de perceber sons, símbolos, códigos etc. Em seu estudo sobre práticas gamificadas, Chinaglia (2018) menciona os jogos de tiro como um exemplo, pois exigem que o jogador, além de seguir as regras, crie estratégias — sozinho ou em parceria com outros jogadores on-line — para vencer os adversários e, assim, obter um *good game*⁴.

4 Good game, ou apenas GG, é uma gíria utilizada por jogadores multiplayer para sinalizar o bom desempenho da equipe durante uma partida.



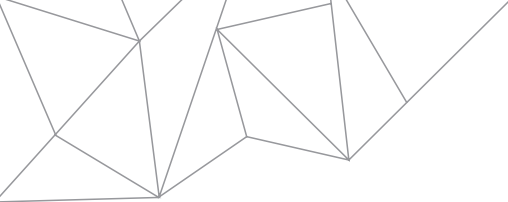
É sob a ótica dos *games* relacionados ao processo de letramento e multiletramentos que a gamificação torna-se uma metodologia essencial para o processo de ensino-aprendizagem, pois possibilita ao professor uma educação multimodal: ele pode, por meio dos elementos de jogos, trabalhar aspectos para além da escrita alfabética, como atividades que precisam da decodificação de sons, da análise de imagem e como esses elementos implicam no texto, estabelecendo relações de sentido entre eles para a construção da comunicação, contemplando, nesse sentido, o conceito de Gee (2014) sobre letramentos e domínios semióticos necessários para o desenvolvimento dos alunos no ambiente educacional.

2.3 Epistemologias e sua importância em práticas pedagógicas

Na área educacional, diversos estudos vêm sendo desenvolvidos para tratar do conhecimento científico em sala de aula. Por conta disso, o trabalho docente, dotado de complexidade e multiplicidade, também se tornou objeto de interesse. O conhecimento científico do professor é importante para o processo de ensino-aprendizagem, pois é a partir dele que se organiza, de forma lógica, o pensamento — ou seja, o que será trabalhado e como será aplicado para proporcionar o aprendizado dos discentes.

Antes de abordar o trabalho científico docente em sala de aula, é importante destacar o porquê ele ocorre. São muitas as maneiras de se desenvolver conteúdos em sala de aula: o professor pode inovar ou não, as aulas podem ser dinâmicas ou monótonas. Por essa razão, é preciso caracterizar e distinguir as práticas pedagógicas da prática docente avulsa, que se apresenta como uma atividade preparada e destinada ao aluno, enquanto o posiciona como um sujeito passivo do processo de ensino, ou seja, apenas como receptor das ideias trabalhadas em sala de aula. Em contrapartida, a prática pedagógica é desenvolvida para e com o discente, considerando-o um sujeito ativo da educação (Franco, 2016). Por conta do caráter inclusivo do sujeito em seu desenvolvimento intelectual, as práticas pedagógicas se fundamentam no saber científico-educacional, visando formar cidadãos mais engajados e participativos.

É nesse sentido que as epistemologias, caracterizadas pelo tratamento lógico e científico do conhecimento humano, se apresentam como fundamentais para as práticas docentes, já que guiam um fazer pedagógico mais eficiente. É a partir das epistemologias que o professor-pesquisador aplica métodos que desenvolvem a capacidade de autonomia e reflexão, aumentando, assim, a valorização do saber científico em sala de aula, pois, além de ensinar o conteúdo, ele ensina a aprender (Pinto; Araujo; Fonseca, 2005). Dessa forma, é notório o papel das epistemologias nas práticas pedagógicas, já que ajudam os educadores a compreenderem como o conhecimento é adquirido e estruturado, o que



proporciona o planejamento e a implementação de estratégias de ensino mais efetivas e significativas.

É sob o viés das perspectivas teóricas que fundamentam os processos educacionais que este texto discorre sobre as epistemologias de práticas gamificadas, com foco em (multi)letramentos na educação básica e superior brasileira, com o intuito de apresentar o que está sendo explorado e aplicado em atividades de gamificação no ensino de línguas, principalmente na língua portuguesa.

3 METODOLOGIA

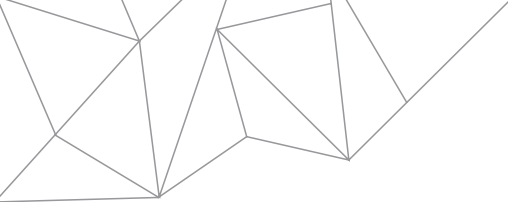
Em relação à metodologia, esta pesquisa é de natureza qualitativa e de abordagem mista (bibliográfica e exploratória). Como procedimento, tratou-se de uma investigação de revisão da produção acadêmica na área, na qual focamos nos estudos sobre o uso da gamificação como prática de (multi)letramentos no ensino de línguas.

A busca pelas produções foi feita em bancos de dados digitais internacionais de língua portuguesa (B-on, RCAAP e RIA) e nacionais (Capes, Google Acadêmico e SciELO Brasil) a partir dos seguintes descritores: “gamificação e multiletramentos”, “letramentos em práticas gamificadas”, “letramentos baseados em jogos/games”, “práticas gamificadas e o ensino de línguas”, além do uso do conectivo “e”. Foram utilizados os mesmos descritores tanto nas fontes nacionais quanto nas internacionais. Como critérios, estabelecemos: a) o período de 2017 a 2023; b) o tipo de produção: dissertações, capítulos de livros e artigos (Qualis A1 a B2); c) o idioma das produções: português europeu e brasileiro. Abaixo, segue o quadro 1, que ilustra a quantidade de produções levantadas.

Quadro 1 – Produções acadêmicas identificadas

Quantidade de Produções				
Base de dados	Artigos	Dissertações	Teses	E-books
Google Acadêmico	12	4	---	---
SciELO Brasil	---	---	---	---
Periódicos CAPES	5	5	---	---
B-ON	4	---	---	---
RCAAP	---	---	---	---
RIA	---	---	---	---

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)



Para dar continuidade ao mapeamento, iniciamos o processo de leitura e fichamento dos textos selecionados, buscando os fundamentos epistemológicos presentes nas produções. Como resultado dessa análise, foi criado um quadro no *Google Drive*, disponível por meio de um *link*⁵, no qual incluímos as epistemologias utilizadas como base teórica para o desenvolvimento das práticas gamificadas. No quadro, também estão presentes a descrição das estratégias gamificadas, com o intuito de demonstrar como os pesquisadores aplicaram a gamificação e quais elementos de jogos foram utilizados.

Para categorizar os achados, desenvolvemos um mapa mental no aplicativo Canvas, que será apresentado e interpretado na seção de resultados e discussão deste trabalho.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os estudos epistemológicos são os principais aportes de uma pesquisa, tendo em vista que é por meio deles que conseguimos explicar os fundamentos, as relações entre prática e teoria e todas as hipóteses de um estudo científico. A Epistemologia é responsável por estudar determinada teoria, em qualquer área científica existente, em todos os seus níveis e de forma exaustiva, com o intuito de sinalizar em que nível de conhecimento ela se encontra, considerando o conhecimento como algo dinâmico (Japiassú; Marcondes, 1996). Nos estudos voltados para a Educação, diversas são as epistemologias: as bases teóricas da aprendizagem, os letramentos e multiletramentos, empregadas de modo que há a percepção de relação entre elas.

Em nossa pesquisa de práticas gamificadas de (multi)letramentos, identificamos epistemologias que possibilitaram o aporte teórico e prático dos professores/pesquisadores, fazendo com que tivessem um maior domínio da atividade ao desenvolverem seus trabalhos.

Segue abaixo, na figura 1, um mapa mental criado para sumarizar essas epistemologias.

⁵ Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1eVwiSNFamATaA03mXg0ixCae5_htBG7r_stcJxfNG8/edit?tab=t.0

Figura 1 – Mapa mental de epistemologias em práticas gamificadas



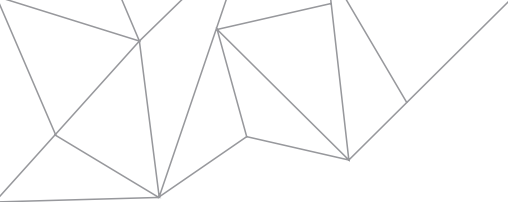
Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

Apartir da exposição do mapa mental com as epistemologias encontradas, iniciaremos a discussão sobre cada uma delas, dividindo-as em categorias. Após isso, partiremos para a apresentação das práticas gamificadas e as epistemologias utilizadas em cada uma delas.

4.1 Epistemologias averiguadas

4.1.1 Categoria 1 – Gamificação e aprendizagem baseada em jogos

A concepção de gamificação, atrelada à compreensão de aprendizagem baseada em jogos, foi encontrada em todos os textos analisados e, por conta disso, apresenta-se com o aporte de várias teorias utilizadas pelos professores para desenvolver as atividades. Inicialmente, a gamificação aparece junto à teoria do dialogismo, a qual postula o enunciado como unidade de interação social (Bakhtin, 2012), e aparece nas atividades gamificadas que têm como principal objetivo a formação social do aluno.



A concepção empirista faz parte das epistemologias, a partir da visão do aluno como sujeito passivo na educação. Também é encontrada nas epistemologias da gamificação o Design Instrucional (MDD), conceituado por Smith e Ragan (1999) como a tradução de processos cognitivos de aprendizagem com o intuito de planejar materiais, atividades e estratégias que beneficiam o processo de ensino-aprendizagem.

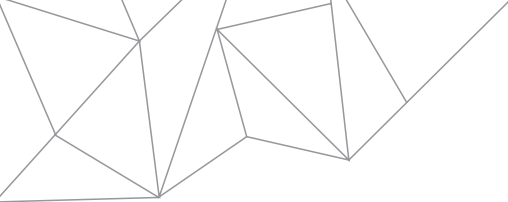
A teoria interacionista-construtivista também aparece nas produções, apoiando o desenvolvimento do aprendente em sua própria jornada na construção do conhecimento e retirando a centralização do professor como dono do saber.

Verificamos, ademais, a Teoria do Fluxo (Csikszentmihalyi, 1999) que busca explicar o estado de consciência que proporciona ao indivíduo concentração e satisfação ao realizar uma tarefa e o equilíbrio entre a dificuldade de determinada atividade e a capacidade do indivíduo de realizá-la, gerando uma motivação intrínseca de realização (Miranda Junior *et al.*, 2012). Unida à teoria do fluxo, temos a Teoria Motivacional (ARCS), que, segundo Busarello *et al.* (2014), parte do princípio de proporcionar as condições para que o aluno se mantenha motivado a partir dos seguintes elementos: atenção, relevância, confiança e satisfação. Em relação à Teoria do Engajamento, Zichermann e Cunningham (2011) afirmam que é o período em que o indivíduo tem abundância de conexões com outra pessoa ou ambiente, e essa conexão se dá a partir do nível de imersão e dedicação que o sujeito tem em determinada tarefa, dada a partir da solução do sistema, que influencia um processo lúdico e divertido (Busarello, 2016).

Outrossim, foi encontrada a epistemologia da aprendizagem-cognição situada, caracterizada como um processo de construção do conhecimento de maneira interativa e contextual (Venâncio, 2006). Por fim, identificamos a concepção de interação conectiva e reticular, a qual visa a aplicação da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, expandindo o conhecimento dos alunos ao nível global e trabalhando com temas que formam o indivíduo como ser social (Schlemmer; Morgado; Moreira, 2020).

4.1.2 Categoria 2 – Letramentos e Multiletramentos

Dentro da epistemologia dos letramentos, compreendida por Soares (2003) como ensinar a escrita e a leitura como práticas sociais, encontramos as epistemologias de alfabetização e letramento, do letramento acadêmico, do letramento digital, dos letramentos em práticas semióticas, do letramento crítico, dos letramentos baseados em jogos e da pedagogia dos multiletramentos. Alfabetização e letramento se dão a partir da promoção do conhecimento silábico e da aprendizagem de leitura e escrita do aluno.



Em relação aos letramentos acadêmicos, voltados para os estudos no âmbito do ensino superior (Lea; Street, 1998), estavam presentes nos artigos o intuito de fazer com que os graduandos escrevessem e reconhecessem com satisfação os gêneros acadêmicos. O letramento digital também estava presente em práticas de leitura e produções linguísticas em meio digital (Coscarelli, 2011).

Sobre os letramentos em práticas semióticas, observamos que há uma preocupação dos professores em trabalhar os enunciados de forma significativa, dando sentido aos textos, sendo eles, em sua maioria, advindos do meio digital (Sousa; Teixeira, 2019).

No letramento crítico, são trabalhadas situações sociais que levam o indivíduo a discutilas e buscar resolvê-las. Quanto aos letramentos baseados em jogos, eles estão presentes de forma geral nos textos, pois todos utilizam os princípios dos jogos e os seus elementos ou até os próprios jogos. Por fim, verificamos a presença da Pedagogia dos Multiletramentos, que visa promover a educação linguística apropriada para a contemporaneidade.

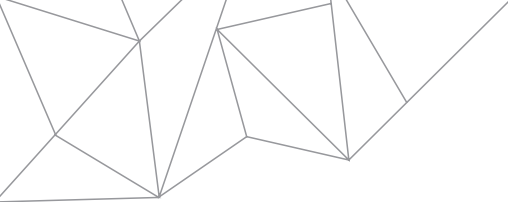
4.1.3 Categoria 3 – Concepção de Leitura

O campo dos estudos da leitura foi encontrado nos artigos voltados para a gamificação como estratégia de leitura, compreensão e interpretação, objetivando a fluência leitora de seus alunos. Arelada à epistemologia de leitura, há a concepção sociocognitiva, a qual visa o aprendizado por meio da interação social. Entendemos que a partir da interação do indivíduo com outro, o discurso se organiza, levando em consideração a mensagem que deve ser entendida; portanto, o ensino da leitura, nesse contexto, deve levar em consideração os gêneros orais e escritos que o indivíduo tem e terá contato em sua vida, sendo por essa razão necessária a relevância dos processos cognitivos para a atividade de leitura, como os conhecimentos prévios, o objetivo e o reconhecimento do tipo textual (Lima, 2017).

4.1.4 Categoria 4 – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na educação

A integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na educação possibilita a união de indivíduos por meio da rede web, facilitando a comunicação entre esses sujeitos (Sales, 2014) e a produção e partilha de informações.

As TDIC são abordadas a partir de questões epistemológicas relacionadas às mídias sociais utilizadas para o desenvolvimento das atividades gamificadas descritas nas produções analisadas.



4.1.5 Categoria 5 – Pedagogia Emancipatória

A epistemologia da pedagogia emancipatória esteve presente de maneira significativa nos textos analisados, tendo em vista que o conceito de Freire (2002) denota uma libertação/emancipação por meio da educação, o que conversa com as ideias das práticas estudadas. Freire (2002) também trata do processo de emancipação, visando à ideia de que o professor não é o único no ambiente educacional que detém conhecimentos, pois os alunos, que compõem grupos específicos e diversos, também fazem parte do processo formativo e, portanto, devem ser incluídos nos momentos de aprendizagem a partir da exposição de ideias e conhecimentos.

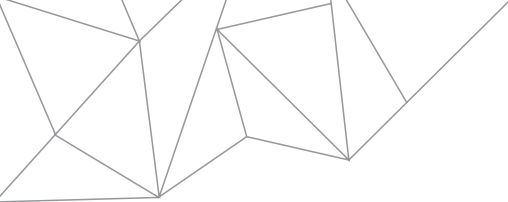
4.1.6 Categoria 6 – Teorias de Aprendizagem

As teorias de aprendizagem foram pensadas e desenvolvidas com o intuito de saber como o ser humano produz e adquire conhecimento ao longo da vida, ou seja, como funciona a nossa capacidade de aprender (Bigge, 1977). A partir da análise das práticas gamificadas, foram encontradas duas teorias utilizadas pelos pesquisadores, o Sociointeracionismo, conceito postulado por Vygotsky (2008), que direciona o processo de aprendizagem ativo como fruto da interação social e cultural dos sujeitos inseridos em determinado meio; e o Conectivismo, que entende o conhecimento disposto em uma rede de conexões, por isso, a construção da aprendizagem se dá a partir da constituição dessas redes, da permanência e da constituição nelas. O sujeito detentor dessa capacidade é apto a refletir, decidir e compartilhar as informações obtidas nas conexões.

4.2 Quadro de práticas gamificadas

Após a descrição das epistemologias encontradas, passamos para a apresentação da estrutura das práticas gamificadas verificadas nas produções analisadas. Para mapear as práticas, desenvolvemos um quadro no Google Drive, disponível em link⁶, no qual adicionamos os 15 artigos selecionados, a estrutura gamificada e as epistemologias que as fundamentam.

⁶ Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1W3wGVf5UYB58IS2N4ciasi_0BapDBWiWVTC3xZul-qE/edit.

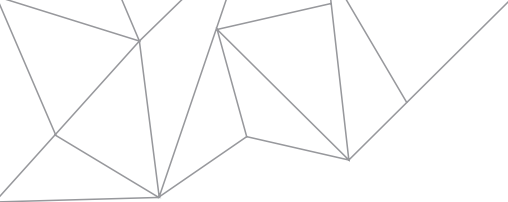


No artigo de Lacerda e Schlemmer (2018), intitulado “Letramento digital e práticas educativas gamificadas: uma experiência nos anos finais do ensino fundamental”, foi descrita uma prática gamificada de criação de um jogo de tabuleiro. A partir do uso das epistemologias, os professores desenvolveram uma atividade com o intuito de solucionar problemas por meio da colaboração e das soluções dadas pelos aprendentes após discussão. Os elementos de *game* utilizados (dinâmica de cooperação, empoderamento e colaboração, missões e *feedback*) permitiram o cumprimento das atividades a partir da motivação e do engajamento dos alunos. As epistemologias utilizadas no trabalho são saberes das tecnologias digitais de comunicação e informação na educação, letramentos e multiletramentos (letramentos baseados em games), gamificação, bases teóricas da aprendizagem e pedagogia emancipatória.

Ainda desses autores, foi analisado o artigo “Letramento digital na perspectiva emancipatória, digital e cidadã no desenvolvimento de práticas educativas gamificadas”, o qual trabalhou com o jogo de tabuleiro *SM Real Life* em outra perspectiva: os alunos, antes inseridos no processo de criação do jogo analógico, participaram de oficinas tecnológicas em eventos científicos, onde aprenderam técnicas como modelagem, edição de imagens e programação, o que gerou a ideia de desenvolver a versão digital do jogo. O jogo digital, ainda em fase de conclusão, segue a mesma narrativa e utiliza os mesmos elementos do *game* analógico. A produção contou com a epistemologia das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na educação, dos letramentos e multiletramentos (Letramentos baseados em *games*), da gamificação e das bases teóricas da aprendizagem e da pedagogia emancipatória.

O artigo de Santos e Cruz (2018), “Produção de disciplina gamificada: uma proposta de letramento midiático com aproximações entre Mídia-educação e aprendizagem baseada em jogos”, discute sobre uma disciplina gamificada aplicada no ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*. Para o envolvimento dos alunos, foi feito o uso de tecnologias digitais (celulares, *tablets*, computadores e mídias sociais). Além disso, a atividade contava com os seguintes elementos de jogos, essenciais para o processo de aprendizagem e imersão dos discentes, foram eles: avatares personalizados, missões, estados de vitória, competição e *feedback*. As epistemologias utilizadas pelos professores para dar sentido à aprendizagem foram a gamificação, a partir das teorias do MDD, do Fluxo e da Motivacional (ARCS), e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na educação.

Em Barros e Ifa (2018), no artigo “Ensino-aprendizagem de língua inglesa e uso de mídias sociais no Projeto Casas de Cultura no Campus: *gamification* e letramento crítico”, a atividade gamificada tratava da resolução de problemas sociais existentes contados por narrativas fictícias. Tinha o intuito de desenvolver a habilidade de comunicação dos

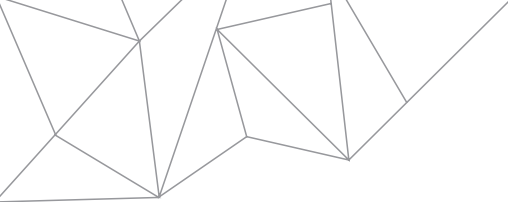


alunos em inglês, além de proporcionar o letramento crítico. Elementos de jogos foram utilizados para imersão e compreensão da atividade, como os avatares, a narrativa fictícia, a dinâmica de colaboração e o *feedback*. As epistemologias utilizadas para embasar a prática foram os letramentos e multiletramentos sob a perspectiva do letramento crítico, já que os alunos deveriam resolver as problemáticas sociais apresentadas nas narrativas fictícias, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na educação (mídias sociais) e a gamificação, por meio das teorias do Fluxo, do Engajamento, da da Motivacional (ARCS), da concepção interacionista, do Dialogismo e do MDD.

Na prática multiletrada de Chinaglia (2018), intitulada “Games, (multi) letramentos e aprendizagem: uma sequência de atividades gamificadas para o ensino de leitura e escrita”, foi utilizado o jogo *Tomb Raider* como base para a atividade. A sequência didática aplicada pela professora tinha como objetivo o aprimoramento da escrita e da leitura dos alunos da educação básica. Para isso, a autora utilizou a epistemologia da gamificação, recorrendo às teorias do Fluxo, à interacionista-construtivista, à MDD, à Motivacional (ARCS), à aprendizagem-cognição situada e à concepção de interação conectiva e reticular para a aplicação dos seguintes elementos de *games*: missões, enigmas, dinâmica de progressão, pontuação e estados de vitória. Além da gamificação, a pesquisadora também usou as epistemologias das TDICs, dos letramentos e multiletramentos (letramento crítico, letramentos baseados em jogos e letramentos em práticas semióticas), da aprendizagem baseada em *games* e das bases teóricas da educação a partir de práticas sociointeracionistas presentes nas atividades gamificadas.

Machado e Remenche (2019), em “Elementos de gamificação presentes em Livros Literários Infantis digitais interativos em formato de Aplicativo (LLIA): análise de práticas multiletradas na formação de leitores”, pretendiam formar leitores desde a infância, para tanto, desenvolveram um livro digital com histórias infantis com joguinhos ao longo dos contos para que a criança pudesse interagir e desbloquear o progresso do texto. Como epistemologias, os autores utilizaram a aprendizagem baseada em jogos e a concepção cognitiva de leitura.

A atividade de Fisher, Grimes e Vincentini (2019), intitulada “A escrita gamificada de fanfictions com o apoio de tecnologias digitais em um clube de inglês”, utilizou-se da plataforma *Classcraft* como prática de gamificação. O objetivo era a escrita e a leitura em língua inglesa, que foram feitas a partir do gênero *fanfic*, pelo qual os alunos mostravam grande interesse. A atividade contava com a epistemologia da gamificação e as teorias do Engajamento, Motivacional ARCS, MDD, do Fluxo, interacionista-construtivista, o Dialogismo, a partir de missões, estados de vitória, avatares, pontuação, *ranking* e narrativa, com o uso das tecnologias digitais de comunicação e informação na educação e com os conceitos de



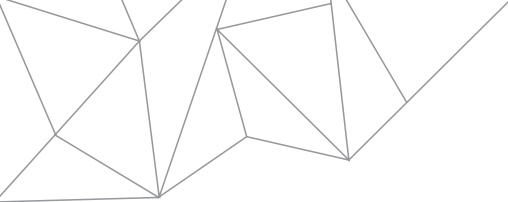
letramentos e multiletramentos, sendo destacados o letramento digital, o letramento crítico, os letramentos baseados em jogos e os letramentos baseados em práticas semióticas.

Em sequência, a prática gamificada de Oliveira, Freitas e Pimentel (2019) denominada “Gamificação para o desenvolvimento dos multiletramentos no ensino superior” objetivou letrar digitalmente discentes do curso superior de Pedagogia. No desenvolvimento do trabalho, os autores propuseram desafios que envolviam a cultura digital: os alunos deveriam, em duplas, criar um blog e um avatar para cada participante, desenvolver um vídeo sobre a segurança na internet, avaliar sites da atualidade para a inserção em sala de aula e criar HQ em meios virtuais. Para dinamizar, os autores utilizaram a epistemologia da gamificação a partir das teorias do Fluxo, do Engajamento, da Motivacional ARCS (dinâmica de progressão, desafios, missões, pontuação e feedback), do MDD e da Teoria Motivacional ARCS, das TDICs, dos Letramentos e Multiletramentos, a concepção interacionista, a concepção conectiva-reticular e as bases teóricas da aprendizagem (Sociointeracionismo e Conectivismo).

O artigo “Letramento crítico na plataforma *Kahoot!*: a ferramenta quiz”, de Pedro (2020), trabalhou com a análise da plataforma *Kahoot!* como possível aporte do letramento crítico. O autor analisou jogos criados no ambiente gamificado e concluiu que o *Kahoot!* sozinho não possuía capacidade para a formação crítica, pois muitos dos jogos não consideravam a realidade do aluno. As epistemologias aplicadas para a investigação foram das TDICs, da aprendizagem baseada em jogos, da gamificação, através da concepção empirista e dos letramentos e multiletramentos à luz do letramento crítico.

Em Fisher e Vicentini (2020), no artigo “Identidades em práticas de letramentos com tecnologias digitais: a comunicação oral gamificada em um clube de inglês”, a prática gamificada foi desenvolvida na plataforma *Classcraft*, a fim de inserir os alunos em práticas de letramento e assim aprimorar sua comunicação oral em L2. Para isso, a epistemologia da gamificação, utilizando as teorias do Fluxo, Motivacional ARCS e MDD foram utilizadas a partir da inserção dos elementos de *games* na atividade (criação de avatares, regras, colaboração, competição e pontuação). Além disso, os pesquisadores contaram com o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação na educação para a utilização da plataforma e os conceitos de letramentos e multiletramentos, que podem ser vistos a partir do letramento crítico.

A atividade gamificada preparada por Mello *et al.* (2020), intitulada “Os impactos da gamificação e a utilização de jogos educacionais nas aulas de língua inglesa: TOEFL IBT produção oral” visou preparar alunos para a prova oral do TOEFL IBT. Para tanto, a equipe de pesquisadores conheceu o público-alvo e, a partir disso, definiu os objetivos e aplicou

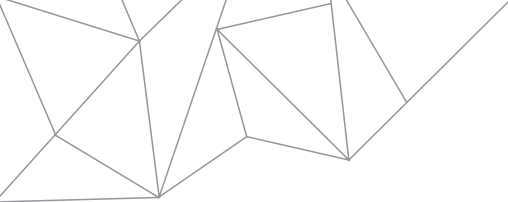


a atividade. É importante ressaltar que a mecânica de gamificação utilizada foi o método PBL (*Pontos, Badges e Ranking*) e o *feedback*. Além disso, jogos foram selecionados para serem aplicados para o ensino de gramática da língua inglesa, com o intuito de melhorar a competência linguística dos alunos, tendo em vista a epistemologia da aprendizagem baseada em jogos.

O artigo “Letramento digital: uma proposta de ensino literário em ambiente gamificado – *Kahoot!*”, de Collares, Firmo e Santos (2021), trabalhou com a plataforma *Kahoot!* para aplicar uma atividade gamificada. O intuito da aprendizagem era formar leitores em uma turma de sétimo ano, para isso, os alunos organizaram-se em grupos, e cada time recebeu a tarefa de ler uma obra. Após o tempo de leitura estipulado, cada equipe deveria fazer um *quiz* sobre as obras lidas na plataforma *Kahoot!*, o que os levaria para uma competição, a partir das atividades desenvolvidas, para saber qual equipe seria a vencedora. A atividade utilizou como embasamento as teorias do Fluxo, Motivacional ARCS, MDD e a concepção de aprendizagem interacionista, a partir da plataforma gamificada e dos elementos de jogos (competição, desafios, *ranking e badges*), das TDICs, com o uso de equipamentos tecnológicos, dos letramentos e multiletramentos (letramentos baseados em jogos, letramento digital, letramentos em práticas semióticas) e da leitura, concebida na perspectiva sociocognitiva.

Almeida (2021), em “Ensino de língua e a gamificação como metodologia de ensino na gramática”, desenvolveu uma sequência didática gamificada para o ensino de conteúdos gramaticais de forma lúdica. A epistemologia da gamificação, respaldada pelas teorias do Dialogismo, do MDD, do Engajamento, pela concepção interacionista-construtivista e concepção conectiva e reticular, foi utilizada a partir da disposição de elementos de *games* (desafios, estados de vitória, missões, enigmas e *feedback*) que promoveram o engajamento e a motivação dos alunos. A autora também utilizou a epistemologia das TDICs a partir do uso da criação de um cenário virtual, de plataformas de streaming (*Spotify*) e da criação de um formulário on-line para ser preenchido pelos discentes. A epistemologia da leitura, sob o viés da concepção sociocognitiva, foi utilizada em atividades de leitura empregadas com os aprendentes, além do uso dos conceitos de letramentos e multiletramentos (letramento crítico, letramentos baseados em jogos, letramentos em práticas semióticas e pedagogia dos multiletramentos) para a promoção de autonomia e participação do aluno na prática pedagógica.

Dentre as práticas gamificadas voltadas para o ensino superior, Alexandre (2021), no artigo “Ressignificando o engajamento acadêmico com práticas letradas de gamificação”, aplicou uma atividade com o objetivo de melhorar a produção textual de alunos do curso de Letras. A epistemologia da gamificação, baseada na concepção interacionista-construtivista

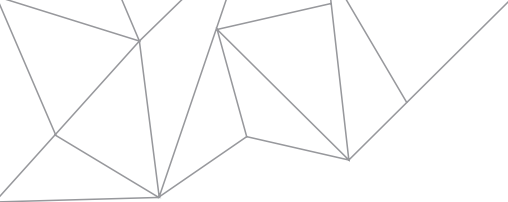


e nas teorias Motivacional ARCS, do Fluxo e do Engajamento, fundamentaram uma dinâmica da árvore de habilidades (retirada do jogo *League of Legends*), da dinâmica de rotas (elaborada para promover uma educação coletiva), de avatares, missões, desafios e *feedback*. A epistemologia das TDICs foi utilizada nas atividades feitas com o auxílio de aplicativos *on-line* (*Google Docs*). Por fim, a epistemologia dos letramentos e multiletramentos, à luz dos letramentos acadêmicos, letramento crítico, letramentos em práticas semióticas e da pedagogia dos multiletramentos, foi utilizada com o intuito de letrar textualmente os discentes em textos acadêmicos e científicos.

Por último, em “A gamificação no contexto do ensino remoto de língua portuguesa no âmbito do programa residência pedagógica”, Chicuta e Oliveira (2022) aplicaram uma prática gamificada utilizando a plataforma *Kahoot!*. Nela, os professores criaram jogos para trabalhar com a interpretação e compreensão textual de seus alunos em época de pandemia, com o intuito de engajá-los e motivá-los. Os aprendentes mostraram-se satisfeitos com a escolha do método, pois o *Kahoot!* une o conteúdo com atividades que chamam a atenção dos discentes. Na atividade, foram utilizadas as epistemologias da gamificação, apoiadas às teorias do Fluxo, Motivacional ARCS, MDD e à concepção interacionista, com o uso da plataforma e dos elementos de *games*, TDICs, com o suporte de aparelhos tecnológicos para a realização da atividade, além de leitura na concepção sociocognitiva.

Ao analisar as epistemologias utilizadas em práticas de gamificação de (multi) letramentos notamos que os professores-pesquisadores se preocuparam com o processo de ensino-aprendizagem dos aprendentes, inserindo-os em um contexto educacional lúdico e dinâmico. Porém, ainda há problemas na ancoragem epistemológica por conta da ausência de aprofundamento do conhecimento nas práticas gamificadas desenvolvidas, o que torna os objetivos das atividades inconclusos na maioria das vezes. A gamificação, sendo a principal abordagem e presente em todas as atividades, aparece em muitos momentos como um adorno para as práticas, um mecanismo utilizado para entreter rapidamente o aluno, não sendo aplicados conceitos que levam o sujeito até o fim da atividade de forma engajada.

Dos 15 artigos analisados, sete são classificados como gamificação de conteúdo, conceituada por Kapp, Blair e Mesch (2014) como a aplicação de elementos de jogo e pensamento de jogo para alterar o conteúdo e torná-lo mais parecido com um jogo; e oito consistem em atividade de gamificação estrutural, a qual usa os elementos de jogos para impulsionar os indivíduos sem a alteração de conteúdo (Kapp; Blair; Mesch, 2014). É importante salientar que ambas as formas de gamificação podem ser benéficas para o ensino, além de promoverem maior autonomia e o desenvolvimento da criticidade discente.



Portanto, as práticas gamificadas de (multi)letramentos estão envolvidas em epistemologias importantes para a adesão do indivíduo ao processo de aprendizagem e se mostraram promissoras para o desenvolvimento de habilidades não só escolares, mas sociais, evidenciando a importância da gamificação para a vida dos sujeitos. Sob esse olhar, é importante haver o aprofundamento das epistemologias em práticas gamificadas com o intuito de aprimorar a integração da gamificação no cenário educacional brasileiro e ampliar o conhecimento para trabalhos futuros.

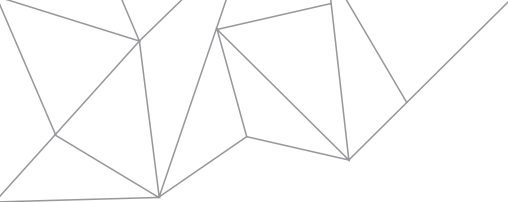
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos, a partir das produções acadêmicas analisadas, que as práticas pedagógicas gamificadas estão ancoradas em epistemologias que fundamentam processos de aprendizagem, o que evidencia a preocupação de professores-pesquisadores em tornar as atividades trabalhadas em sala de aula mais rigorosas em relação ao teor científico. Apesar dessa preocupação em usar a gamificação de maneira significativa para promover processos de aprendizagem efetivos, ainda existem trabalhos que vêm utilizando essa abordagem sem a intenção pedagógica de construir conhecimento de forma eficaz e produtiva.

Tendo em vista o objetivo geral deste trabalho, esta investigação cumpriu seu propósito, na medida em que evidenciou as seguintes epistemologias presentes nas práticas gamificadas de (multi)letramentos no ensino de língua, particularmente na língua portuguesa: aportes da gamificação e das tecnologias de informação e comunicação na educação, aprendizagem baseada em jogos, leitura, pedagogia emancipatória, bases teóricas de aprendizagem e concepções de letramentos e multiletramentos.

O trabalho também permitiu visualizar a importância do estudo epistemológico para que a gamificação não se torne apenas um acessório ou um recurso em sala de aula, limitado ao uso de elementos de jogos para simples pontuação nas atividades ou como um mero artifício atrativo. Este estudo revela que a gamificação precisa ser compreendida como uma abordagem ativa, fundamentada em concepções e epistemologias que garantam seu uso de forma séria, ética e efetiva em diferentes turmas e grupos de aprendentes.

Por fim, acreditamos que esta investigação possibilitou a ampliação teórica dos estudos sobre a gamificação e as epistemologias que fundamentam as práticas gamificadas



na educação, abrindo espaço para futuras investigações mais aprofundadas sobre essa temática. Ademais, também se coloca como uma contribuição para a compreensão da gamificação como prática de (multi)letramento, sendo esta pensada e estruturada a partir de objetivos e potenciais pedagógicos claros, que promovam, de fato, um processo de aprendizagem fundamentado nas dinâmicas provenientes do “pensamento de jogo”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Daniela. Ensino de língua e a gamificação como metodologia de ensino na gramática. **Revista Verbu**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 180-196, 2021. DOI: <https://doi.org/10.23925VOL2PAG180-196> Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/54329/37888>. Acesso em: 7 mar. 2025.

ALEXANDRE, Gabriel. Ressignificando o engajamento acadêmico com práticas letradas de gamificação. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 50, n. 2, p. 466-484, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21165/el.v50i2.2992>. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/2992>. Acesso em: 7 mar. 2023.

ALVES, Flora. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. São Paulo: DVS Editora, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2012.

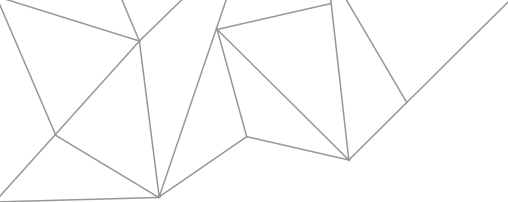
BARROS, Diogo; IFA, Sérgio. Ensino-aprendizagem de língua inglesa e uso de mídias sociais no Projeto Casas de Cultura no Campus: gamification e letramento crítico. **Revista Leitura**, [S. l.], v. 2, n. 61, p. 137-155, 2018. DOI: <https://doi.org/10.28998/2317-9945.201861.137-155>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/5475>. Acesso em: 27 mar. 2025.

BIGGE, Morris. **Teorias da aprendizagem para professores**. São Paulo: EPU, 1977.

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

BUSARELLO, Raul I. A gamificação e a sistemática de jogo. In: FADEL, Luciane M. *et al.* (orgs.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

CHICUTA, Gustavo; OLIVEIRA, Cristiano. A gamificação no contexto do ensino remoto de língua portuguesa no âmbito do programa residência pedagógica. **Educação e Linguagens**, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 619-632, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33871/22386084.2022.11.22.619-632>. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistaeducings/article/view/6764>. Acesso em: 5 fev. 2024.



COPE, Bill.; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. Londres: Routledge, 2000.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (orgs.) **Letramento digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

COLLARES, Gleison; FIRMO, Gisiane; SANTOS, Celiney. Letramento digital: uma proposta de ensino literário em ambiente gamificado – Kahoot. *In*: RODRIGUES, Silvia Aparecida Medeiros (org.). **Novas tendências e perspectivas da educação**: métodos e práticas 2. Ponta Grossa: Aya Editora, 2021. Disponível em: <https://ayaeditora.com.br/wp-content/uploads/Livros/L132C14.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2024.

CSIKSZENTMIHALY, Mihaly. **A descoberta do fluxo**: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CHINAGLIA, Juliana. Games, (multi) letramentos e aprendizagem: uma sequência de atividades gamificadas para o ensino de leitura e escrita. **Revista do SETA**, Campinas, v. 8, 2018. Disponível em: <https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/seta/article/view/5808>. Acesso em: 10 abr. 2025.

DETERDING, Sebastian.; DIXON, Dan.; KHALED, Rilla.; NACKE, Lennart. From game design elements to gamefulness: Defining gamification. *In*: INTERNATIONAL ACADEMIC MINDTREK CONFERENCE: ENVISIONING FUTURE MEDIA ENVIRONMENTS, 15. 2011, Tampere. **Anais [...]**. Tampere: DBLP, 2011. p. 9-15.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 247, n. 97, p. 534-551, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2025.

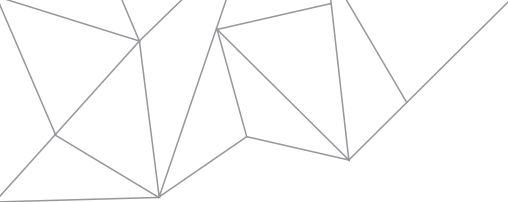
FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2002.

FISHER, Adriana; GRIMES, Camila; VICENTINI, Mariana. A escrita gamificada de fanfictions com o apoio de tecnologias digitais em um clube de inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n. 3, p. 1164-1196, sep./dec. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/01031813554281420190706>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/hTGPhfgZPG8KQ7w3ztq6CHJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2025.

GEE, Jean Paul. **Como fazer análise do discurso**. Routledge: Oxon, 2014.

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

JANKS, Hillary; DIXON, Kerry; FERREIRA, Ana; GRANVILLE, Stella; NEWFIELD, Denise. **Doing Critical Literacy Texts and Activities for Students and Teachers**. Londres: Routledge, 2013.



KAPP, Karl M.; BLAIR, L.; MESCH, R. **The Gamification of Learning and Instruction Fieldbook: Ideas into Practice**. São Francisco: Wiley, 2014.

KAPP, Karl. **The Gamification of Learning and Instruction Field book: Ideas into Practice**. São Francisco: John Wiley & Sons, 2013.

KLEIMAN, Angela. **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LACERDA; Marcelo. SCHLEMMER, Eliane. Letramento digital e práticas educativas gamificadas: uma experiência nos anos finais do Ensino Fundamental. *In: SBGAMES*, 17., 2018, Foz do Iguaçu. **Anais [...]**. Foz do Iguaçu, PR: SBGAMES, 2018. Disponível em: <https://www.sbgames.org/sbgames2018/files/papers/EducacaoFull/187903.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2025.

LACERDA, Marcelo; SCHELEMMER, Eliane. Letramento digital na perspectiva emancipatória, digital e cidadã no desenvolvimento de Práticas educativas gamificadas. **Revista Diálogo Educacional**, [S./], v. 18, n. 58, p. 645-669, 2018. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416x.18.058.ds03>. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24112>. Acesso em: 20 mar. 2025.

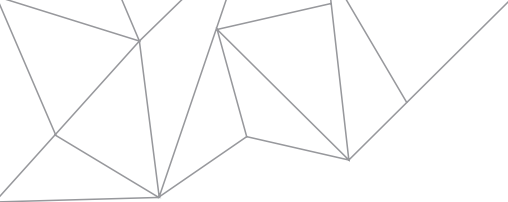
LEA, Mary; STREET, Brian. Student writing and faculty feedback in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**. [S./], v. 23, n. 2, 1998. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/student-writing-in-higher-education-an-academic-literacies-1g4ncwj1ch.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.

LIMA, Geralda. **Fundamentos para o ensino da leitura e da escrita**. Sergipe: CESAD, 2017. p. 97-108.

MACHADO, Paulo; REMENCHE, Maria. Elementos de gamificação presentes em Livros Literários Infantis digitais interativos em formato de Aplicativo (LLIA): análise de práticas multiletradas na formação de leitores. **Revista Linguagem & Ensino**, [S./], v. 22, n. 4, p. 982-1001, 2019. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v22i4.16473>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/16473>. Acesso em: 7 mar. 2025.

MELLO, Diene; RAMOS, Samantha; CARLOS, Raquel; MOLLERO, Giovanna. Os impactos da gamificação e a utilização de jogos educacionais nas aulas de língua inglesa: TOEFL iBT Produção Oral. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 316-333, 2020. DOI: <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.24946>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/24946>. Acesso em: 27 mar. 2025.

MIRANDA JÚNIOR, Márcio Vidigal; RUSSO, André Furiatti; COIMBRA, Danilo Reis; MIRANDA, Renato. Análise do flow-feeling no tênis. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 23, n. 4, p. 607-615, dec. 2012. DOI: <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v23i4.17044>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/refuem/a/kx68JHjf8Pzk9ny5rvVMt6C/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2025.



MURRAY, Janet H. **Hamlet no Holodeck**: o futuro da narrativa no ciberespaço. São Paulo: Itaú Cultural; UNESP, 2003.

OLIVEIRA, Josefa; FREITAS, Raphael; PIMENTEL, Fernando. Gamificação para o desenvolvimento dos multiletramentos no ensino superior. *In*: SJEED, 13., 2019, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju: UNEB, 2019. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/sjec/issue/view/219>. Acesso em: 7 mar. 2025.

PEDRO, lasmin. Letramento crítico na plataforma Kahoot: a ferramenta quiz. **Primeira Escrita**, [S.l.], v.7, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revpres/article/view/9263>. Acesso em: 10 abr. 2025.

PINTO, Cleida.; ARAÚJO, Clara.; FONSECA, Dirce. **A prática docente das bases epistemológicas da metodologia científica no ensino superior**. Brasília, DF: Centro Universitário de Brasília, 2005.

PRENSKY, Marc. **Atividades baseadas em jogos digitais**. São Paulo: Editora Senac, 2011.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SALES, Shirlei R. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do Ensino Médio. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SANTOS, Juline; CRUZ, Dulce. Produção de disciplina gamificada: uma proposta de letramento midiático com aproximações entre Mídia-educação e aprendizagem baseada em jogos. *In*: JORNADA ECO DE PESQUISAS EM DESENVOLVIMENTO, 1. 2018, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/205939>. Acesso em: 3 mar. 2025.

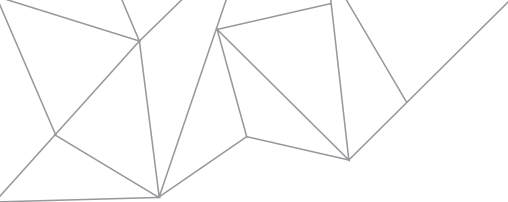
SCHLEMMER, Eliane; MORGADO, Leonel Caseiro; Moreira, José A. M. Educação e transformação digital: o habitar do ensinar e do aprender, epistemologias reticulares e ecossistemas de inovação. **Interfaces da educação**, [S.l.], v. 11, n. 32, p. 764-790, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.26514/inter.v11i32.4029>. Acesso em: 3 mar. 2025

SCHWARTZ, Gilson. **Brinco, logo aprendo**: educação, videogames e moralidades pós-modernas. São Paulo: Paulus, 2014.

SIEMENS, George. **Connectivism**: a learning theory for the digital age. [2004]. Disponível em: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>. Acesso em: 18 jan. 2025.

SMITH, Patricia; RAGAN, Tillman. **Instructional design**. Toronto: John Wiley & Sons, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.



SOUSA, Silvia Maria de; TEIXEIRA, Lucia. Contribuições da Semiótica às práticas de multiletramento. **Estudos Semióticos**, [S.l.], v. 15, n. 2, p. 46-62, 2019. Disponível em: www.revistas.usp.br/esse. Acesso em: 21 jan. 2025.

SQUIRE, Kurt. D. Video-game literacy: a literacy of expertise. *In*: COIRO, Juli *et al.* (orgs.). **Handbook of Research on New Media Literacies**. New York: MacMillan, 2008b.

TEDESCO, Juan Carlos (org.). **Educação e novas tecnologias**: esperança ou incertezas. São Paulo: Cortez; Buenos Ayres: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación; Brasília: UNESCO, 2004. p. 17-75.

VENÂNCIO, Ludmila Salomão; BORGES, Mônica Erichsen Nassif. Cognição situada: fundamentos e relações com a ciência da informação. **Encontros Bibli: revista eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, [S. l.], v. 11, n. 22, p. 30–37, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2006v11n22p30>. Acesso em: 28 mar. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, [S.l.], n. 8, 2008. Disponível em: <https://atividart.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2025.

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. **For the win**: how game thinking can revolutionize your business. Filadélfia: Wharton Digital Press, 2012.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by design**: Implementing game mechanics in web and mobile apps. [2011]. Disponível em: <https://books.google.pt/books?id=zZcpuMRpAB8C&hl=pt-BR>. Acesso em: 20 jul. 2025.

Recebido em: 28 de abril de 2025.

Aprovado em: 13 de junho de 2025.