ISSN: 2358-8829

FORMAÇÃO CONTINUADA E GAMIFICAÇÃO: ESTRATÉGIAS PARA FORTALECER A ALFABETIZAÇÃO

Kaligina Carla Bazilio de Souza [1]
Jessica Dayane Paiva Cardozo [2]
Maria do Socorro Andrade Machado de Siqueira [3]
Thais Suzanny Eloy Gonçalves de Lima [4]
Isabelle de Araujo Pires [5]

INTRODUÇÃO

A alfabetização envolve a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e a participação em situações significativas de leitura e escrita. Por isso, o planejamento precisa superar a repetição de exercícios e favorecer a observação, a formulação de hipóteses, a experimentação e a revisão de estratégias. Jogos pedagógicos e gamificação podem apoiar esse processo quando vinculados a objetivos curriculares claros.

Pontuação, desafios e recompensas não garantem, isoladamente, aprendizagem. O valor pedagógico do jogo depende das relações que promove entre estudante, conhecimento, colegas e professor. É necessário definir o que se pretende ensinar, identificar conhecimentos prévios, prever apoios e observar as estratégias utilizadas.

Vygotsky (1998) destaca o papel das interações sociais e da mediação na aprendizagem. Em diálogo com essa perspectiva, Soares (2016, 2017) compreende a alfabetização como apropriação do sistema alfabético e ortográfico articulada ao letramento e às práticas sociais de leitura e escrita.

Este artigo discute possibilidades de utilização de jogos pedagógicos e gamificação no ciclo de alfabetização, com ênfase na intencionalidade pedagógica, na mediação docente e na articulação entre alfabetização e letramento. A reflexão considera ações de

[1] Graduada em Letras pela Universidade Estadual da Paraíba – Universidade Estadual da Paraíba - PB, kaligina.souza@edu.campinagrande.pb.gov.br;
[2] Graduada em Matemática pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, jessica.cardozo@edu.campinagrande.pb.gov.br;
[3] Graduada pelo Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba - PB, thais.eloy@edu.campinagrande.pb.gov.br;
[4] Doutora Curso de Letras da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, isabelle.pires@edu.campinagrande.pb.gov.br;

formação continuada e experiências de aplicação de jogos na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande–PB, incluindo a sistematização pedagógica da equipe formadora.

METODOLOGIA

O trabalho caracteriza-se como relato de experiência qualitativo, com elementos de pesquisa-ação, relacionado a ações de formação continuada e à aplicação de propostas pedagógicas na Rede Municipal de Ensino de Campina Grande–PB. A experiência reuniu formação sobre metodologias ativas, jogos de tabuleiro e gamificação; aplicação em sala de aula; e registros por questionário de devolutiva e fotografias.

A experiência abrange docentes dos anos iniciais, com foco no ciclo de alfabetização e em propostas de Língua Portuguesa e Matemática. A rede conta com aproximadamente 302 docentes no 1º e 2º anos: 153 no 1º ano e 149 no 2º. O dado contextualiza o público a que se dirigem as ações, não constituindo medida de participação ou evidência direta de resultados.

A análise considerou: intencionalidade pedagógica; adequação do desafio e mediação; articulação entre sistema de escrita e letramento; interação e raciocínio matemático; e contribuições da formação ao planejamento. Fotografias documentam a realização das atividades, mas não comprovam isoladamente ganhos de aprendizagem. Devolutivas docentes registram percepções situadas e não substituem avaliação específica das aprendizagens.

Por isso, o artigo não apresenta percentuais de impacto nem atribui causalidade entre formação e desempenho infantil. A discussão sistematiza princípios pedagógicos transferíveis, reconhecendo que avaliar efeitos exige acompanhamento, análise das produções infantis e evidências de diferentes momentos.

REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Formação continuada e intencionalidade pedagógica

A formação continuada ganha sentido quando parte de problemas concretos do trabalho docente e oferece condições para analisar, experimentar e reconstruir práticas

(Freire, 1996). Em vez de apresentar o jogo como solução pronta, deve promover reflexão sobre objetivos, agrupamentos, materiais, regras e intervenções. O professor precisa compreender não apenas como jogar, mas por que a proposta pode favorecer determinada aprendizagem.

A formação não se encerra na apresentação de uma metodologia: inclui planejamento, aplicação, observação e replanejamento. O jogo torna-se objeto de estudo profissional quando os docentes analisam estratégias infantis, dificuldades e ajustes necessários.

A equipe formadora contribui para a organização pedagógica dos encontros e para a aproximação entre fundamentos teóricos e propostas que podem ser adaptadas às realidades das turmas. Essa sistematização valoriza a reflexão coletiva, o planejamento e a análise das experiências docentes.

2.2 Interação social, mediação docente e aprendizagem por meio de jogos

Para Vygotsky (1998), a aprendizagem se desenvolve nas relações sociais, com a mediação da linguagem, de instrumentos culturais e de outras pessoas. Na organização de jogos pedagógicos, essa perspectiva valoriza o diálogo, a cooperação entre colegas e as intervenções do professor diante das necessidades observadas.

Ao planejar um jogo, o professor pode observar o que o estudante já realiza com autonomia e identificar quais orientações, perguntas, exemplos ou materiais contribuem para a resolução de novos desafios. Os apoios devem ser ajustados à atividade e às respostas apresentadas, favorecendo a participação e a construção de conhecimentos.

Perguntas como “Que parte da palavra pode ajudar?”, “Como podemos conferir essa hipótese?” ou “Que pista do texto sustenta sua resposta?” tornam o raciocínio visível sem entregar a solução. Letras móveis, bancos de palavras, retas numéricas e exemplos graduados também podem ser usados conforme as necessidades observadas.

A mediação não se confunde com oferecer respostas prontas ou aumentar a dificuldade de maneira indiscriminada. Trata-se de propor situações acessíveis e desafiadoras, nas quais o estudante possa explicar suas escolhas, rever estratégias e aprender com a interação.

2.3 Magda Soares: alfabetização, Sistema de Escrita Alfabética e letramento

Soares (2016, 2017) permite compreender alfabetização e letramento como processos distintos e indissociáveis: alfabetizar envolve apropriar-se do sistema alfabético e de suas convenções; letrar implica participar de práticas sociais de leitura e escrita. O jogo precisa, portanto, articular reflexão sobre a escrita e finalidades comunicativas.

Essa articulação pode ocorrer quando os estudantes analisam sons e letras, comparam palavras ou segmentam enunciados para cumprir uma finalidade: reconstruir um convite, localizar regras de uma brincadeira ou organizar uma lista. O gênero textual deve cumprir um propósito na atividade, não funcionar como decoração.

A ludicidade não deve reduzir a alfabetização a respostas rápidas. É preciso observar os conhecimentos sobre a escrita mobilizados, as justificativas dos estudantes e a transferência para outras situações. Os jogos podem integrar relações grafema-fonema, composição e segmentação de palavras, leitura com compreensão e produção textual situada.

2.4 Gamificação e jogo pedagógico: do recurso à experiência de aprendizagem

A gamificação utiliza intencionalmente elementos de jogos — missão, regras, metas, feedback, progressão e colaboração — em contextos que não são necessariamente jogos completos. O jogo pedagógico, por sua vez, possui regras e ações próprias articuláveis a aprendizagens curriculares. Em ambos, os elementos lúdicos devem servir aos objetivos pedagógicos.

Fardo (2013) discute a incorporação de elementos dos jogos a contextos educacionais. Sua contribuição depende do desenho da experiência: pontos podem estimular participação sem aprofundar a compreensão. O feedback deve indicar o que funcionou e qual pode ser o próximo passo; a cooperação permite explicar procedimentos e confrontar hipóteses.

Uma proposta consistente articula objetivo explícito, desafio ajustado, mediação e feedback durante a atividade, além de registro das estratégias observadas. Esses componentes mantêm a aprendizagem no centro, mesmo quando o jogo inclui narrativa, personagens, missões, tabuleiro ou pontuação.

ISSN: 2358-8829

2.5 Alfabetização matemática, jogos e construção do conceito de número

A alfabetização matemática envolve a construção de relações, não apenas a memorização de números. Kamii (1990), apoiada em Piaget, destaca ações de comparar, ordenar, classificar e quantificar. Nos jogos, essas ações ganham sentido quando os estudantes explicam estratégias e confrontam hipóteses.

Boaler (2018) valoriza a criatividade e diferentes caminhos de resolução. O erro pode orientar a mediação docente, enquanto a competição não deve se sobrepor à argumentação e à colaboração.

Barguil (2017) ressalta a interpretação dos registros numéricos. Assim, jogos devem relacionar símbolos, quantidades e situações concretas, evitando a simples repetição da sequência numérica.

Muniz, Nascimento e Leal (2025) relacionam a construção do conceito de número a experiências de classificação, ordenação, comparação e quantificação. Leal, Nascimento e Dörr (2025) oferecem subsídios ao planejamento de intervenções docentes.

Martins, Guimarães e Luna (2025) e Ferraz e Tassinari (2015) apoiam práticas em que a manipulação de materiais é acompanhada da reflexão sobre procedimentos, antecipações e resultados.

Na alfabetização matemática, o professor pode propor desafios com diferentes graus de complexidade. Em uma trilha numérica, por exemplo, alguns estudantes podem utilizar objetos e reta numérica; outros podem decompor números ou justificar mentalmente suas respostas. A intervenção considera os conhecimentos demonstrados e os objetivos da atividade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Da formação ao planejamento de jogos com intencionalidade

A formação continuada ajuda a deslocar o jogo de atividade complementar para situação didática planejada. O docente deve explicitar a aprendizagem antes de escolher o recurso: para consciência fonológica, a regra precisa exigir escuta e comparação de sons; para compreensão leitora, a tarefa deve mobilizar pistas textuais, e não apenas memorização.

A sistematização pedagógica realizada pela equipe formadora enfatiza a passagem da formação à prática: adaptar e aplicar a proposta, identificar o que observar e decidir como intervir. O ciclo inclui planejar o objetivo, prever o desafio, selecionar materiais e regras, antecipar dificuldades, observar estratégias, oferecer apoio e retomar a aprendizagem. O produto da formação é uma proposta que articula intenção, mediação e avaliação.

Uma ficha de jogo pode registrar: objetivo de aprendizagem; conhecimentos prévios esperados; desafio; pistas e materiais; perguntas de mediação; evidências a observar; e opções de ampliação ou simplificação. Isso permite ajustar a complexidade sem rotular permanentemente os estudantes.

4.2 Planejamento de jogos e mediação das aprendizagens

O planejamento de jogos começa pela definição da aprendizagem pretendida e pela identificação dos conhecimentos prévios dos estudantes. A partir disso, o professor organiza regras, materiais e desafios, prevê intervenções e acompanha as estratégias mobilizadas durante a atividade.

Em um jogo de composição de palavras, o estudante que reconhece letras iniciais pode receber imagens, letras móveis e perguntas sobre o som inicial. Outra, com maior domínio, pode compor sem imagem, comparar hipóteses ou usar a palavra em uma frase. O objetivo pode ser comum, mas o apoio e a complexidade variam.

Em Matemática, uma trilha numérica pode trabalhar contagem, comparação, composição e decomposição de números ou resolução de problemas. Algumas estudantes precisam de objetos e reta numérica; outras podem explicar mentalmente ou justificar uma segunda estratégia. O professor valoriza o raciocínio, não apenas a rapidez (Kamii, 1990; Boaler, 2018).

O erro não deve levar automaticamente à eliminação ou à perda de pontos. Pode informar a intervenção: que hipótese o estudante formulou? Que pista não considerou? Que material pode ajudá-la a revisar a estratégia? Feedback específico transforma o erro em parte da aprendizagem.

4.3 Jogos para alfabetizar e letrar: contribuições de Magda Soares

A articulação entre alfabetização e letramento aparece em jogos que usam leitura e escrita para alcançar uma finalidade. Em uma missão de reconstrução de convite, os

estudantes identificam destinatário e finalidade, localizam informações, ordenam partes e revisam palavras-chave. Assim, mobilizam conhecimentos sobre o sistema e sobre a função social do gênero.

Em cartas de palavras, os estudantes podem comparar sons iniciais ou finais, analisar relações grafema-fonema e justificar escolhas. Depois, utilizam as palavras em uma legenda, lista ou frase ligada à missão, conectando a análise do sistema a uma prática de linguagem.

Na leitura, uma busca de pistas pode mobilizar localização de informações, inferência e justificativa com elementos textuais. Para evitar que a atividade seja apenas uma corrida, o jogo pode valorizar a explicação das estratégias, a escuta dos colegas e a revisão de respostas diante de novas pistas.

Essas propostas refletem a perspectiva de Soares (2016, 2017): a ludicidade amplia a participação, mas o professor deve garantir contato com gêneros, propósitos comunicativos e conhecimentos linguísticos, com intervenções ajustadas ao que cada estudante realiza e ao que pode aprender com apoio.

4.4 Critérios para analisar e acompanhar as aprendizagens durante o jogo

O acompanhamento não se restringe à missão concluída ou ao grupo vencedor. O professor observa reconhecimento de letras, relações grafema-fonema, segmentação, leitura com apoio, uso de pistas textuais, explicação de estratégias e resolução de problemas. Em Matemática, importa analisar as relações e estratégias, não só a resposta final (Kamii, 1990; Muniz; Nascimento; Leal, 2025).

Um instrumento breve pode distinguir: realiza com autonomia; realiza com apoio; necessita de intervenção sistemática. São descrições provisórias, não rótulos: um estudante pode ter autonomia em uma habilidade e precisar de apoio em outra. Essa leitura processual dialoga com a ZDP.

Após o jogo, uma conversa breve pode perguntar como resolveram o desafio, que pista ajudou e o que fariam diferente. O professor retoma estratégias, explicita conhecimentos e propõe novo desafio, para que a aprendizagem não fique confinada ao momento lúdico.

ISSN: 2358-8829

4.5 Contribuições e limites dos registros da experiência

As ações formativas e as aplicações em sala permitem refletir sobre a integração entre jogos, interação e objetivos curriculares. Os registros podem apoiar a análise da organização das propostas, da participação e de suas possibilidades de adaptação; as devolutivas podem indicar como os docentes percebem a utilidade dos materiais.

Fotografias mostram momentos da atividade, não o processo completo de aprendizagem; relatos docentes registram percepções, mas não substituem a análise sistemática das produções e do desempenho infantil. A experiência aponta possibilidades pedagógicas, mas não comprova isoladamente aumento de aprendizagem. Estudos posteriores podem reunir observações sistemáticas, produções e registros de diferentes momentos.

Os registros fotográficos a seguir documentam uma situação de mediação docente em atividade de registro e comparação de quantidades, com participação dos estudantes e sistematização coletiva na lousa. As imagens evidenciam a organização da atividade e a interação em sala, mas, isoladamente, não comprovam resultados de aprendizagem.

Figura 1 – Mediação docente e participação dos estudantes em atividade de registro de quantidades.



Fonte: acervo da equipe formadora (2026).

Figura 2 – Sistematização coletiva de quantidades em sala de aula.



Fonte: acervo da equipe formadora (2026).

A contribuição central é defender jogos como situações de ensino intencionais. Quando a formação orienta a ajustar desafios, mediar sem antecipar respostas e observar estratégias, o jogo deixa de ser apenas motivador e passa a integrar o processo de alfabetização e letramento.

4.6 Recursos pedagógicos, educação financeira e tecnologias na rede municipal

O Programa de Alfabetização Campina de A a Z, da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande, estabelece como objetivo alfabetizar as crianças até o 2º ano do Ensino Fundamental e articula currículo, formação, acompanhamento pedagógico, avaliação e materiais didático-pedagógicos. Seu documento de apresentação contempla, entre as dimensões de aprendizagem, consciência fonológica, raciocínio lógico-matemático, educação financeira e pensamento computacional (Campina Grande, [s. d.]).

No âmbito dos recursos pedagógicos, a rede dispõe, conforme informações da experiência relatada pela equipe formadora, de jogos de tabuleiro associados a iniciativas de educação financeira, entre elas o programa DEI Valor e a parceria com o Sicoob. Como referência de materiais que podem subsidiar o planejamento, o Instituto Brasil Solidário disponibiliza os jogos Piquenique, de tabuleiro, e Bons Negócios, de cartas, acompanhados de orientações e planos de aula. Tais materiais propõem situações de escolha, planejamento, consumo e tomada de decisão, com possibilidades de articulação entre leitura, interpretação de regras e resolução de problemas (Instituto Brasil Solidário, 2022). A informação sobre a distribuição local dos jogos decorre do relato da equipe e demanda confirmação documental específica.

A presença de Chromebooks, televisores e projetores nas unidades escolares, conforme o contexto informado pela equipe, também pode apoiar atividades em plataformas como Kahoot! e Wordwall. Seu uso, contudo, exige planejamento: a simples digitalização de perguntas ou a atribuição de pontos não equivale, por si, à construção de uma experiência de aprendizagem significativa. A seleção dos desafios deve considerar as hipóteses das crianças sobre a escrita, as estratégias de resolução e as intervenções do professor (Fardo, 2013; Soares, 2016).

A robótica educacional amplia esse repertório. Segundo notícia institucional divulgada pela Prefeitura de Campina Grande, foram entregues 300 robôs para 110 escolas e creches do município, com alcance informado de cerca de 9 mil estudantes da Pré-escola II e dos 1º e 2º anos. O dado caracteriza a iniciativa institucional, mas não mede a frequência de uso dos equipamentos nem seus efeitos sobre as aprendizagens (Campina Grande, 2024). Percursos com comandos, sequências de ações e desafios de orientação espacial podem favorecer a argumentação, a antecipação de resultados e o pensamento computacional, desde que mediados de forma adequada.

Outra possibilidade de ampliação do repertório lúdico aparece nas propostas de jogos e brincadeiras sistematizadas por Sá ([s. d.]), como amarelinha africana, amarelinha tradicional, quebra-cabeça, pião e Escravos de Jó. Embora o material se destine à Educação Infantil, suas atividades podem inspirar adaptações para o ciclo de alfabetização, respeitadas as características etárias e os objetivos de cada turma. É importante distinguir brincadeiras tradicionais, jogos pedagógicos e gamificação, pois essas categorias não são sinônimas.

A fotografia do encontro formativo, apresentada a seguir, registra a participação de docentes em uma atividade coletiva com projeção de conteúdo. O registro ilustra a dimensão formativa da experiência, mas não comprova, isoladamente, a utilização dos robôs nessa ocasião ou impactos na aprendizagem.

Figura 3 – Encontro de formação continuada de professores da Rede Municipal de Ensino de Campina Grande.

ISSN: 2358-8829



Fonte: acervo da equipe formadora (2026).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gamificação e os jogos pedagógicos podem diversificar as práticas no ciclo de alfabetização quando articulados a objetivos claros. A mediação docente, as interações entre estudantes e a integração entre apropriação do sistema de escrita e práticas sociais de leitura e escrita constituem aspectos centrais desse trabalho, em diálogo com Vygotsky (1998) e Soares (2016, 2017).

O planejamento requer diagnóstico dos conhecimentos, desafio alcançável, apoios graduados, interação, feedback e registro das estratégias. A formação continuada apoia o professor a adaptar propostas e usar as observações para planejar intervenções. A sistematização de Kaligina Carla Bazilio de Souza e da equipe é relevante por aproximar fundamentos teóricos de orientações práticas.

Os registros devem ser compreendidos como indícios de experiências pedagógicas, não como comprovação definitiva de impacto. Avaliar contribuições exige acompanhamento contínuo e diferentes fontes, incluindo produções infantis, observações docentes e registros do desenvolvimento das habilidades.

O potencial educativo dos jogos não está apenas no envolvimento que despertam, mas na qualidade dos desafios e interações. Quando o professor identifica o que o estudante já realiza, oferece apoio para avançar e cria situações em que leitura, escrita e raciocínio matemático têm propósito, a ludicidade integra uma prática de alfabetização intencional e reflexiva.

REFERÊNCIAS

BARGUIL, Paulo Meireles. Cifravanização: leitura e escrita de registros numéricos.

BOALER, Jo. Mentalidades matemáticas: estimulando o potencial dos estudantes por meio da matemática criativa, das mensagens inspiradoras e do ensino inovador. Porto Alegre: Penso, 2018.

FARDO, Marcelo Luis. A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KAMII, Constance. A estudante e o número. 34. ed. Campinas: Papirus, 1990.

MARTINS, Priscila Bernardo; GUIMARÃES, Gilda Lisboa; LUNA, Ana Virginia de Almeida (org.). Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: problematizações de práticas de ensino e de pesquisa. São Paulo: Akademy, 2025.

MUNIZ, Cristiano Alberto; NASCIMENTO, Ana Maria Porto; LEAL, Márcia Rodrigues. A construção do conceito de número na alfabetização matemática: algumas reflexões e contribuições para as práxis. In: LEAL, Márcia Rodrigues; NASCIMENTO, Ana Maria Porto; DÖRR, Raquel Carneiro (org.). Ações e intervenções na e para a formação de professores que ensinam Matemática. v. 1: Números. São Paulo: Akademy, 2025. p. 27-48. DOI: https://doi.org/10.64521/ebook-978-65-80008-70-4.

SOARES, Magda. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

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

CAMPINA GRANDE (PB). Secretaria Municipal de Educação. Programa de Alfabetização Campina de A a Z. Campina Grande: SEDUC, [s. d.]. Material institucional.