

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE ARTES E COMUNICAÇÃO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÍDIA E COTIDIANO

VIVIANE EUCLYDES DA SILVA

AS NARRATIVAS DA GAMIFICAÇÃO NA IDADE MÍDIA: PRODUÇÃO DE
SENTIDOS E SIGNIFICADOS NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

Niterói
2025



AS NARRATIVAS DA GAMIFICAÇÃO NA IDADE MÍDIA: PRODUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Mídia e Cotidiano (PPGMC), da Universidade Federal Fluminense (UFF), como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Mídia e Cotidiano.

Área de Concentração: Discursos Midiáticos e Práticas Sociais.

Linha de Pesquisa: Linguagens, Representações e Produção de Sentidos.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Farbiarz

NITERÓI

2025

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG
Gerada com informações fornecidas pelo autor

S586n Silva, Viviane Euclides da
As narrativas da gamificação na Idade Mídia: produção
de sentidos e significados no desenvolvimento da aprendizagem
/ Viviane Euclides da Silva. - 2025.
231 f.: il.

Orientador: Alexandre Farbiarz.
Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense,
Instituto de Arte e Comunicação Social, Niterói, 2025.

1. Comunicação. 2. Educação. 3. Midiatização. 4.
Cotidiano. 5. Produção intelectual. I. Farbiarz, Alexandre,
orientador. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de
Arte e Comunicação Social. III. Título.

CDD - XXX



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE ARTE E COMUNICAÇÃO SOCIAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÍDIA E COTIDIANO

Ata de Defesa de Dissertação de Mestrado

No vigésimo segundo dia do mês de **dezembro** de **dois mil e vinte e cinco**, às 10:00 horas, no Auditório das Pós-Graduações do IACS, reuniu-se a Comissão Examinadora designada na forma regimental pelo Colegiado do **Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano**, para julgar a dissertação, orientada pelo professor **Alexandre Farbiarz**, apresentada pela aluna: **Viviane Euclides da Silva**, sob o Título: **“AS NARRATIVAS DA GAMIFICAÇÃO NA IDADE MÍDIA: PRODUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS NO DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM”**, requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Mídia e Cotidiano, área de concentração Discursos Midiáticos e Práticas Sociais**. Aberta a sessão pública, a candidata teve a oportunidade de expor o trabalho. Em seguida, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da Banca, que, após deliberação, decidiu pela:

- ☒ Aprovação.
- ☐ Aprovação “com restrições”; “com exigências”; “com sugestões da banca”; “condicionada” (vide verso).
- ☐ Reprovação.

Nos termos do Regulamento Geral dos Cursos de Pós-Graduação desta Universidade, foi lavrada a presente ata, lida e julgada, conforme vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
ALEXANDRE FARBIARZ
Data: 22/12/2025 16:15:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

PROF. ALEXANDRE FARBIARZ (Presidente da Banca)
(Universidade Federal Fluminense – UFF)

Documento assinado digitalmente
RENATA CRISTINA DE OLIVEIRA TOMAZ
Data: 23/01/2026 11:21:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

PROFA. RENATA CRISTINA DE OLIVEIRA TOMAZ
(Universidade Federal Fluminense – UFF)

Documento assinado digitalmente
GUILHERME DE ALMEIDA XAVIER
Data: 22/01/2026 20:52:50-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

PROF. GUILHERME DE ALMEIDA XAVIER
(Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio)

Dedico esta dissertação às minhas duas mães que me guiaram na Terra e agora são minhas
intercessoras no Céu:
À memória de minha mãe, Roseli Euclides,
Por seu amor incondicional, que foi o meu alicerce inabalável, o meu modelo de mulher, de
mãe e de família, a minha primeira força e minha Rainha!
E à Madre Maria Helena Cavalcanti, minha Mãezinha e guia espiritual,
Que, por meio da sua orientação, extraiu de mim o que havia de melhor, ensinando-me a
práxis da entrega, o valor do sentido e a inquebrantável força da fé. Sua partida, ocorrida neste
ano, deixa saudades, mas marca o encontro com Seu Amado, a quem sempre buscou e se
propôs a servir!

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta jornada é fruto de apoio, fé e parceria. Agradeço, primeiramente a Deus, pela vida, pela perseverança e pela fé inabalável que sustentou cada passo, transformando os desafios, que não foram poucos, em propósito.

À minha amada família, meu alicerce de amor e compreensão.

Ao meu esposo, Junior Escudeiro, pelo suporte incondicional, paciência, parceira e por ser o meu porto seguro e meu incentivador em todos os momentos.

Aos meus filhos, Mikael Euclides e Agnes Euclides Escudeiro e a minha sobrinha Mariana Euclides Machado, que são a razão e a alegria da minha vida. que esta pesquisa inspire o brilho, a curiosidade e o amor pelo aprendizado em suas jornadas.

Às minhas irmãs, Miriam Euclides e Jéssica Euclides, ao meu cunhado João Henrique Machado e ao meu pai, Clodomiro José da Silva, por todo o incentivo ao longo do caminho.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alexandre Farbiarz, pela sua grande dedicação a cada um dos seus orientandos! Pela confiança em mim depositada, pelas leituras dialógicas e por me desafiar constantemente a buscar o rigor e a profundidade necessários para a construção desta pesquisa.

Aos membros da Banca, que, com sua generosidade intelectual e rigor acadêmico, desde a Qualificação, contribuíram de forma significativa para o aprimoramento da pesquisa, transformando sugestões valiosas em um avanço para esta pesquisa. À Prof.^a Dr.^a Renata Tomaz e ao Prof. Dr. Guilherme Xavier, o meu muito obrigada! Também agradeço aos suplentes Maíra Lacerda e Lucas Albuquerque, por dedicarem uma parte do seu tempo para ler e pensar em colaborações à minha pesquisa!

À Universidade Federal Fluminense (UFF) e ao Programa de Pós-Graduação em Mídia e Cotidiano (PPGMC), pelo espaço de formação e por me ensinarem que a ciência também é construída com afeto e de afeto!

Ao grupo de pesquisa educ@mídias.com, pela acolhida, pelo espaço de trocas e por ser um ambiente vital para a reflexão e o desenvolvimento desta dissertação.

À grande educadora que conheci no campo e que passei a admirar profundamente, aqui carinhosamente intitulada como Luna e, principalmente, a todas as crianças participantes do campo de pesquisa, que foram coautoras desta narrativa, compartilhando seus sentidos e o seu universo lúdico.

A todos que direta ou indiretamente colaboram com esta pesquisa, meu profundo e sincero obrigada.

“A alegria não chega apenas no encontro
Do achado, mas faz parte do processo da busca.
E ensinar e aprender não pode dar-se fora
Da procura, fora da boniteza e da alegria”
(Paulo Freire)

RESUMO

A pesquisa busca entender como narrativas gamificadas potencializam a produção de sentidos e significados na aprendizagem de crianças da Educação Infantil. O estudo se situa na interface entre Comunicação e Educação. A hipótese é que a gamificação, por meio de narrativas lúdicas e interativas, potencializa a construção de sentidos e a participação ativa, resultando em aprendizagem mais significativa e contextualizada. O marco teórico se apoia na concepção freireana de educação como comunicação e práxis e na perspectiva bakhtiniana do sentido como construção dialógica, articulando-se a Vygotsky e à cultura da mídia. Metodologicamente, adotamos a abordagem qualitativa, baseada na etnografia e nos estudos no/do/com os cotidianos. O campo empírico ocorreu em uma turma pré-escolar em uma unidade de Educação Infantil no interior do Rio de Janeiro. A coleta de dados se deu por meio de observação participante, aplicação de uma missão interativa (narrativa gamificada), questionários semiestruturados (pais e educadora) e análise de artefatos (desenhos, modelagens), utilizando a análise de conteúdo de Bardin e técnicas projetivas de Visca. Os resultados apontam que a gamificação é uma linguagem dialógica que fortalece a práxis docente e produz aprendizagens significativas. Observamos intensa ressignificação simbólica, protagonismo infantil, e transferência de sentido para o ambiente familiar.

Palavras-chaves: gamificação ; Educação Infantil; narrativas; etnografia; cotidianos.

ABSTRACT

The research seeks to understand how gamified narratives enhance the production of senses and meanings in the learning of children in Early Childhood Education. The study is situated at the interface between Communication and Education. The hypothesis is that gamification, through playful and interactive narratives, enhances the construction of meanings and active participation, resulting in more significant and contextualized learning. The theoretical framework is supported by Freire's conception of education as communication and praxis and the Bakhtinian perspective of meaning as a dialogical construction, articulating with Vygotsky and media culture. Methodologically, we adopted a qualitative approach, based on ethnography and studies in/of/with the quotidian (everyday life). The empirical field took place in a pre-school class in an Early Childhood Education unit in the countryside of Rio de Janeiro. Data collection occurred through participant observation, application of an interactive mission (gamified narrative), semi-structured questionnaires (parents and educator), and analysis of artifacts (drawings, clay modeling), using Bardin's content analysis and Visca's projective techniques. The results indicate that gamification is a dialogical language that strengthens teaching praxis and produces significant learning. We observed intense symbolic re-signification, child protagonism, and transfer of meaning to the family environment.

Keywords: gamification; Early Childhood Education; narratives; ethnography; quotidian/everyday life.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Gráfico demonstrando o canal de <i>flow</i>	80
Figura 2 - Primeira atividade diagnóstica.....	104
Figura 3 - A primeira atividade diagnóstica sendo realizada	104
Figura 4 - Caixa CEEL	106
Figura 5 - kit jogo	106
Figura 6 - “Bolo de dinheiro”	106
Figura 7 - Roda de samba.....	108
Figura 8 – Barbeiro.....	108
Figura 9 – Videogame	108
Figura 10 - Na cozinha	108
Figura 11 - Fazendo comida	108
Figura 12 - Brincadeira livre no pátio	108
Figura 13 - Jogos confeccionados pela educadora	108
Figura 14 - Autonomia e criação de novas regras	108
Figura 15 – A maleta	112
Figura 16 - O conteúdo da maleta	112
Figura 17 - Educandos e educadora com óculos 3D	113
Figura 18 - Chefe Florinda Frescura.....	113
Figura 19 - Ilhas seguras.....	114
Figura 20 - Resgate das cores primárias.....	114
Figura 21 - Poder da coragem colorida	115
Figura 22 - Alimentos saudáveis e não saudáveis	116
Figura 23 - Semáforo nutricional.....	116
Figura 24 - O educando Ivan com seus dois poderes	117
Figura 25 - Poder do semáforo nutricional.....	117
Figura 26 - Poder do semáforo nutricional e caderno de bordo	117
Figura 27 - Terceiro envelope pista.....	118
Figura 28 - Estação Vermelha	118
Figura 29 - Estação Verde	118
Figura 30 - Poder do coração saudável.....	119
Figura 31 - Primeira aparição do Mestre da Noite	120
Figura 32 - Turma do Boneco e Chefe Florinda.....	120
Figura 33 - Mensagem da Chefe Florinda	120
Figura 34 - Preparação para a leitura do bilhete	121

Figura 35 - Menino Nutri.....	122
Figura 36 - Descobrimos o que tem na caixa	123
Figura 37 - Grupo das crianças de 4 anos.....	124
Figura 38 - Grupo das crianças de 5 anos.....	124
Figura 39 - Grupo das crianças de 6 anos.....	124
Figura 40 - Insígnia da colaboração	125
Figura 41 - Montando o mapa da horta	126
Figura 42 - Insígnias da estratégia	127
Figura 43 - Bem virtual via QR Code.....	127
Figura 44 - Frutas compartilhadas	128
Figura 45 - Gabriel	128
Figura 46 - Ricardo.....	128
Figura 47 - Elaine	128
Figura 48 - Segunda aparição do Mestre da Noite	129
Figura 49 - Prato saudável de Ivan	130
Figura 50 - Prato saudável de Ricardo.....	130
Figura 51 - Prato saudável de Clarice.....	130
Figura 52 - Prato saudável de Elaine	130
Figura 53 - Insígnia da vitória	131
Figura 54 - Bem virtual da Insígnia.....	131
Figura 55 - QR Code do bilhete.....	131
Figura 56 - Garrafinhas personalizadas	132
Figura 57 - Celebração do sucesso da jornada	132
Figura 58 - Foto coletiva após receberem os diplomas	133
Figura 59 - Prato saudável do educando Elton	134
Figura 60 - Educanda Cintia apresentando seu prato	134
Figura 61 - Educanda Alice fazendo a sua refeição saudável	134
Figura 62 - Início do piquenique	134
Figura 63 - Grupo de crianças lanchando.....	134
Figura 64 - Presente da culminância do projeto	134
Figura 65 - Alice com sua bolsa vestida de Florinda	154

INDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Percurso metodológico da pesquisa	97
Quadro 2 - Etapas da fase de campo.....	99
Quadro 3 - Caracterização das crianças participantes	102
Quadro 4 - Táticas de apropriação e ajustes metodológicos da proposição gamificada	139
Quadro 5 - Instrumentos de coleta e sistematização do <i>corpus</i>	140
Quadro 6 - Categorização descritiva do <i>corpus</i> (Fase II de Bardin, 2011)	141
Quadro 7 - Divergência e afinidades entre as fontes (pais, educadora, crianças)	152
Quadro 8 - Triangulação das seis Atividades Gamificadas	159
Quadro 9 - Triangulação ampliada por categoria e atividade.....	162

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

3D – Três Dimensões (óculos 3D)

ARCS – Attention, Relevance, Confidence and Satisfaction

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

IA – Inteligência Artificial

LDB – Lei de Diretrizes de Bases da Educação

MCP – Movimento de Cultura Popular

PNE – Plano Nacional de Educação

QR Code – Quick Response Code

RCNEI – Referencial Curricular para a Educação Infantil

SDT – *Self-Determination Theory*

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

U.R. – Unidade de Registro

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

ZDPot – Zona de Desenvolvimento Potencial

ZDR – Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO NÍVEL I: GAME START	18
1.1 OBJETIVO, PROBLEMÁTICA E HIPÓTESE	22
1.2 JUSTIFICATIVA, CONTRIBUIÇÕES E RELEVÂNCIA	23
1.3 REFERENCIAL TEÓRICO.....	24
1.4 METODOLOGIA	28
1.5 ESTRUTURAÇÃO DO TEXTO/OBJETIVOS ESPECÍFICOS	29
CAPÍTULO 2. NÍVEL II - MISSÃO INFÂNCIA: CONECTANDO PASSADO E PRESENTE	33
2.1 O CONCEITO DE INFÂNCIA: TRANSFORMAÇÕES AO LONGO DO TEMPO	33
2.1.1 CRIANÇAS EM AÇÃO: AUTONOMIA, BRINCADEIRAS E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA INFÂNCIA.....	38
2.1.2 JOGOS E BRINCADEIRAS: A LUDICIDADE NO CONTEXTO DA VIDA COTIDIANA	40
2.2 RAÍZES DA EDUCAÇÃO: DE PRÁTICAS ANTIGAS À PEDAGOGIA MODERNA	43
2.2.1 CAMINHOS DA EDUCAÇÃO: A CRECHE E A PRÉ-ESCOLA	48
2.3 A IDADE MÍDIA: A INFLUÊNCIA DA MÍDIA NA INFÂNCIA	51
2.4 DESVENDANDO A INFÂNCIA: NÍVEL CONCLUÍDO, PRÓXIMA FASE DESBLOQUEADA	55
CAPÍTULO 3. NÍVEL III - CONSTRUINDO SABERES: JOGOS E GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	58
3.1 DESVENDANDO A LUDICIDADE NO COTIDIANO INFANTIL	59
3.1.1 O JOGO DO DESENVOLVIMENTO: A LUDICIDADE SOB A LENTE DA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL.....	62
3.2 O GRANDE ALIADO NA AVENTURA: PAULO FREIRE COMO UM FAROL.....	63
3.3 A LÓGICA DA AVENTURA: A TEORIA DO JOGO	66
3.4. DESBLOQUEIE O PODER DO JOGO: A MÍDIA QUE TRANSFORMA	68
3.5 GAMIFICAÇÃO: NOSSO <i>POWER-UP</i> ESTRATÉGICO	72
3.5.1 ESCOLHA O SEU PODER: GAMIFICAÇÃO ESTRUTURAL OU DE CONTEÚDO ..	75
3.5.2 CONSTRUINDO SEU KIT DE PODERES: OS ELEMENTOS DA GAMIFICAÇÃO ...	76
3.6 <i>DRIVE SYSTEM ACTIVATED</i> : DESVENDANDO A MOTIVAÇÃO.....	78
3.6.1 O MAPA DO TESOURO DA MOTIVAÇÃO: TEORIAS QUE IMPULSIONAM A GAMIFICAÇÃO	79
3.6.1.1 TEORIA DO <i>FLOW</i>	79
3.6.1.2 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO (SDT - <i>SELF-DETERMINATION THEORY</i>).....	81
3.6.1.3 TEORIA MOTIVACIONAL ARCS (<i>ATTENTION, RELEVANCE, CONFIDENCE, SATISFACTION</i>).....	82
3.6.1.4 O OCTALYSIS E A TAXONOMIA DE BARTLE.....	83

3.7 A GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A JORNADA DA <i>PAÍDIA</i> À <i>PAIDEIA</i> E A ARTE DE TRANSFORMAR O APRENDIZADO EM JOGO.....	84
3.7.1 A JORNADA DO PEQUENO HERÓI: NARRATIVAS E O UNIVERSO INFANTIL ...	86
3.7.2 O CHAMADO À EXPEDIÇÃO: O DESAFIO DE MAPEAR A TERRA DESCONHECIDA DA GAMIFICAÇÃO COMO LINGUAGEM.....	90
3.8 CONQUISTA! TEORIA DESBLOQUEADA: RUMO À JORNADA DA PRÁXIS.	92

CAPÍTULO 4. NÍVEL IV - A PRÁXIS EM AÇÃO: EXPLORANDO CAMINHOS ETNOGRÁFICOS COM NARRATIVAS GAMIFICADAS NO COTIDIANO

ESCOLAR INFANTIL	94
4.1 ESTRATÉGIAS DE JOGO: DESVENDANDO O CAMPO TEÓRICO DA ETNOGRAFIA E DO COTIDIANO.....	95
4.2 <i>PLAYER DOWN! REBOOTING</i> EM <i>REALM</i> DESCONHECIDO.....	98
4.3 CAMINHOS ETNOGRÁFICOS E COTIDIANOS: AVENTURAS E DESCOBERTAS NO CAMPO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	100
4.3.1 IMERSÃO ETNOGRÁFICA NO CAMPO	102
4.3.2 INTENSIFICAÇÃO DA INTERAÇÃO E O REGISTRO DAS TÁTICAS DE SUBVERSÃO: O OLHAR DA FOTÓGRAFA	103
4.3.3 MISSÃO INTERATIVA: DESBRAVANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL COM NARRATIVAS GAMIFICADAS	109
4.3.3.1 MISSÃO 1: O RESGATE DAS CORES (3 NÍVEIS).....	112
4.3.3.2 MISSÃO 2: A BATALHA PELOS SABORES (3 NÍVEIS).....	121
4.3.4 AS CHAVES DA EXPRESSÃO: MODELAGEM, DESENHO E ENTREVISTAS NO CÍRCULO MÁGICO.....	134
4.3.4.1 PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	135
4.3.4.2 COLETA DE ARTEFATOS: TÉCNICAS SUSTENTADAS NA EXPRESSÃO INFANTIL.....	135
4.3.4.2.1 COLETA PÓS-MISSÃO 1 (RESGATE DAS CORES):.....	135
4.3.4.2.2 COLETA PÓS-MISSÃO 2 (BATALHA DOS SABORES) E FINALIZAÇÃO:	135
4.3.5 REGISTRO DE CAMPO: O DIÁRIO DE BORDO E A PERSPECTIVA AUDIOVISUAL	136
4.3.6 MISSÃO PARALELA DE ENTRADA E SAÍDA: MAPEANDO AS PERCEPÇÕES DE PAIS E EDUCADORES.....	137
4.3.6.1 QUESTIONÁRIO 1 (DIAGNÓSTICO): O CENÁRIO INICIAL.....	137
4.3.6.2 QUESTIONÁRIO 2 (PÓS-INTERVENÇÃO): A MENSURAÇÃO DO PROGRESSO	138
4.4 A LENTE DA DUPLA FUNÇÃO: O DIÁRIO DE BORDO E A OBSERVAÇÃO DOMICILIAR	138
4.5 A TENSÃO ENTRE ESTRATÉGIA E TÁTICA: MAPEAMENTO METODOLÓGICO.....	139
4.6 A JORNADA CUMPRIDA: TRIANGULAÇÃO DOS ARTEFATOS E SISTEMATIZAÇÃO DO <i>CORPUS</i>	140

4.6.1 INSTRUMENTOS DE COLETA E SISTEMATIZAÇÃO DO <i>CORPUS</i> (FASE I - ORGANIZAÇÃO).....	140
4.6.2 EXPLORAÇÃO DO MATERIAL E CATEGORIZAÇÃO DESCRITIVA (FASE II - EXPLORAÇÃO)	141
4.6.3 O TRATAMENTO DOS ARTEFATOS PROJETIVOS (LENTE DE VISCA).....	141
4.6.4 APRESENTAÇÃO DESCRITIVA DOS ACHADOS CODIFICADOS.....	141
4.7 A ABORDAGEM ANALÍTICA E A TRIANGULAÇÃO DE REFERENCIAIS	142
4.8 MISSÃO CONCLUÍDA! METODOLOGIA DESBLOQUEADA: RUMO À ANÁLISE E PRÁXIS	143
CAPÍTULO 5. NÍVEL V - EXPLORANDO AS NARRATIVAS GAMIFICADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISES E REFLEXÕES	145
5.1 O OLHAR ANALÍTICO E AS CATEGORIAS FINAIS DA ANÁLISE DE CONTEÚDO ..	146
5.2 CAMINHOS CONVERGENTES: A AVENTURA DO COTIDIANO E DA INTERAÇÃO NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	146
5.2.1 O COTIDIANO COMO CAMPO DE SENTIDOS E A MATÉRIA-PRIMA DA NARRATIVA E LUDICIDADE	147
5.2.2 O CÍRCULO MÁGICO E O <i>FLOW</i> : A SUSPENSÃO E O ENGAJAMENTO.....	149
5.2.3 O CÍRCULO QUE EXPANDE O ESPAÇO: A PRÁXIS SUPERA A ESTRUTURA...	150
5.3 INTERAÇÕES QUE TRANSFORMAM APRENDIZAGENS: PROTAGONISMO, COAUTORIA, DIALOGISMO	152
5.3.1 MEDIAÇÃO DOCENTE E A LENTE REFLEXIVA DA PESQUISADORA-MÃE-EDUCADORA	157
5.3.2 O SIGNO GAMIFICADO COMO FERRAMENTA MEDIADORA: VYGOTSKY E A ZDP.....	158
5.3.3 A IMAGEM DO SIGNO: APROPRIAÇÃO SIMBÓLICA NAS PRODUÇÕES PROJETIVAS.....	159
5.4 IMPACTOS DAS NARRATIVAS GAMIFICADAS NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICADOS.....	162
5.5 <i>LEVEL UP</i> FINAL: MISSÃO CUMPRIDA E O PODER DA LINGUAGEM GAMIFICADA	165
CONSIDERAÇÕES FINAIS: O GAME OVER DA JORNADA	166
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	172
APÊNDICES	183
APÊNDICE A.....	183
APÊNDICE B	186
APÊNDICE C	189
APÊNDICE C.1 APRESENTAÇÃO DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO INICIAL DOS PAIS/RESPONSÁVEIS.....	191
APÊNDICE D.....	194
APÊNDICE E	195
APÊNDICE E.1 O CHAMADO SECRETO DOS AGENTES DA ALEGRIA	207

APÊNDICE F.....	208
APÊNDICE G.....	212
APÊNDICE G.1 APRESENTAÇÃO DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO 2 DOS PAIS/RESPONSÁVEIS.....	217
APÊNDICE H.....	221
APÊNDICE H.1 FOLHA DE EMOJIS (O INSTRUMENTO)	224
APÊNDICE I	225
APÊNDICE J	226
APÊNDICE K.....	227
APÊNDICE L	228
APÊNDICE M TUTORIAL METODOLÓGICO DE PRODUÇÃO AUDIOVISUAL E NARRATIVA COM IA.....	229
ANEXOS.....	228
ANEXO 1	230
ANEXO 2	231

INTRODUÇÃO

NÍVEL I: GAME START

Que é, por conseguinte, o tempo? Se ninguém me pergunta, eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei (Agostinho, 1987, p. 218).

Essa reflexão de Santo Agostinho nos convida a pensar sobre a natureza do tempo, da sua complexidade e subjetividade, especialmente quando aplicada à infância, um período marcado pela intensidade das experiências e formação da identidade. Em uma perspectiva agostiniana, a infância, assim como o tempo, é um fenômeno que se desdobra em sua plenitude quando simplesmente vivido, mas que se torna esquivo e complexo ao tentarmos racionalizá-lo. A criança, imersa em um presente contínuo e moldada por intensas sensações, experimenta o tempo de forma fluida e intuitiva, um mistério que se revela na própria vivência, e não na explicação (Agostinho, 1987). E se a vivência da infância, transcende a explicação racional, é em Bakhtin (2003) que encontramos um caminho para explorar a riqueza dialógica desse pequeno tempo.

A infância pode ser compreendida, em uma perspectiva bakhtiniana, como um pequeno tempo, onde cada momento é vivido de forma única e intensa, repleto de descobertas e aprendizados. Bakhtin (2003) também aborda a noção de grande tempo, que abrange as mudanças sociais e culturais que moldam as infâncias ao longo da história. Nessa perspectiva, é possível perceber que a experiência infantil está inserida tanto na dimensão pessoal do tempo, aquela vivida intensamente no presente, quanto na coletividade histórica que influencia as condições e significados da infância em diferentes épocas. Quando olhamos para a infância contemporânea, percebemos que ela está inserida no pequeno tempo, onde cada experiência é vivida intensamente e moldada pelo presente, enquanto o grande tempo da história proporciona um contexto que torna essas experiências tão familiares quanto surpreendentes. Para Corsaro (2011), a infância, que passa por um processo linear de desenvolvimento, é uma fase de descobertas composta por etapas em que as crianças adquirem habilidades, conhecimentos e emoções, evoluindo constantemente sob as influências culturais, sociais e tecnológicas. Elas são exploradoras ativas em um mundo repleto de informações e interações.

Nesse cenário contemporâneo, as crianças estão cada vez mais conectadas, em um mundo cada vez mais mediado pelas tecnologias e acesso à Internet, vivenciando uma hibridização cultural intensa, como aponta Morán (2015). Essa nova realidade impacta

diretamente a forma como elas aprendem, se relacionam e consomem, exigindo novas formas de mediação e de educação. A escola precisa acompanhar essa evolução, enquanto instituição, conectando-se à realidade cotidiana dos educandos contemporâneos. Abandonar o modelo bancário de educação (Freire, 2003), no qual o educador detém o conhecimento e o educando é um receptor passivo, é adotar uma abordagem mais ativa e colaborativa. Freire (2003), ressalta que o educando é o centro do processo educativo e o educador precisa ter um olhar atento, considerando as suas necessidades. Assim, o educador deve partir das suas experiências e valorizar seus conhecimentos, tornando o educando o centro dessa aprendizagem, como um ser ativo, autônomo e crítico.

Nesse contexto, “O professor deve estabelecer diálogo com seus educandos, para que as crianças possam expressar aquilo que já sabem, suas dificuldades, suas experiências, sua cultura, entrar em contato com suas manifestações infantis” (Souza *et al.*, 2022, p. 54), provocando uma relação dialética entre vivência de mundo real e conhecimento de forma crítica e criativa.

Pensar em aprendizagem escutando as vozes das crianças é buscar estratégias participativas e engajadoras para a promoção de uma aprendizagem significativa, crítica, que desenvolva competências e habilidades. Acreditamos que a gamificação, uma estratégia que utiliza elementos de jogos em ambientes educacionais, possa efetivamente promover tais formas de aprendizagem. Como estratégia pedagógica, a gamificação não apenas engaja e motiva os educandos, mas também fomenta um ambiente de aprendizagem colaborativo, reflexivo e de hibridização cultural, eventualmente combinando elementos do mundo online e offline. Através de desafios lúdicos e metas claras, os educandos são encorajados a participar ativamente no processo educacional, desenvolvendo competências críticas, criativas, colaborativas e autônomas no ambiente escolar. A estratégia da gamificação surge, então, como uma ferramenta que pode interligar o aprendizado sistemático à experiência do mundo real, lúdica e conectada dos educandos, tornando o aprendizado mais significativo e engajador, bem como uma estratégia docente para sobreviver ao cotidiano escolar, que pode ser visto de acordo com uma perspectiva certauniana, como espaço de resistência e criatividade, onde os indivíduos apropriam o ambiente estruturado de práticas de produção sociocultural (Certeau, 1998).

Nesse contexto, a gamificação é revelada como uma tática poderosa para desconstruir a dinâmica de dominação tradicional presente na pedagogia bancária. Ao colocar os educandos no centro do processo, os educadores promovem um ambiente mais colaborativo,

que se distancia da hierarquia tradicional, valorizando as experiências e habilidades dos educandos.

A gamificação consiste na aplicação de elementos de design de jogos em contextos não relacionados a jogos, promovendo motivação e participação ativa (Werbach, 2013). Ao incorporar a gamificação como ferramenta de ensino, a escola pode criar um ambiente mais dinâmico e interativo, facilitando o aprendizado de competências e habilidades essenciais para o século XXI, aproximando-se da linguagem que os educandos já dominam em suas interações digitais.

E falando em interações digitais, para Bannel *et al.* (2016, p. 69-70):

Crianças e jovens com acesso a tecnologias digitais desenvolvem sozinhos, e principalmente em parceria com seus pares, importantes habilidades para o uso da internet e dos recursos disponíveis em seus equipamentos eletrônicos, em especial àqueles relacionados a comunicação interpessoal – redes sociais, comunicação em tempo real, transferência de dados (voz, som e imagem), jogos eletrônicos, entre outros. Para entender o que eles estão aprendendo com o uso de dispositivos eletrônicos de comunicação é preciso observar e registrar como utilizam [...], também perguntar a esses usuários o quão habilidosos se sentem na realização dessas atividades. [...] Saber do que as crianças e jovens são efetivamente capazes nesse campo é uma necessidade de todos os que lidam com educação.

Neste contexto, a gamificação, através das suas estratégias lúdicas e problematizadoras, situa o educando no centro do processo da aprendizagem. Ao promover engajamento e cooperação, motiva e possibilita a construção de identidade, valores e autonomia, sendo uma aliada na educação de crianças, jovens e adultos. Essa compreensão foi reforçada ao observarmos a interação rica, comunicacional e reveladora entre crianças da Educação Infantil, gerando nesse momento a motivação para a pesquisa, o que me levou a refletir sobre minha própria trajetória como educadora e como essas experiências moldam minha prática pedagógica.

Minha trajetória no campo da Educação começou em 2007, como auxiliar de Educação Infantil. Em 2008, assumi minha primeira turma de 1º ano e em 2010, iniciei a graduação em Pedagogia. No ano seguinte, fui aprovada no concurso para educadora dos anos iniciais no município de Itaboraí, RJ. A experiência nos primeiros anos de magistério, na escola pública, foi dedicada à alfabetização, ao letramento e à leitura de mundo, valores fortemente cultivados pela Secretaria de Educação local. Paralelamente, a atuação como catequista, tanto na pré-catequese (crianças de 4 e 5 anos) quanto na perseverança (adolescentes pós-primeira comunhão) e catequese de adultos, despertou em mim a percepção da potência do lúdico como estratégia pedagógica transversal. A necessidade de traduzir

conceitos e engajar diferentes faixas etárias, em seus respectivos grupos, evidenciou o potencial das mecânicas de jogos como estratégia eficaz.

No cotidiano da sala de aula do primeiro ano, a ludicidade foi estabelecida como um eixo para a alfabetização e para a construção de uma relação significativa com o espaço escolar, preservando a leveza da experiência infantil. A minha transição para o 5º ano do Ensino Fundamental, contudo, expôs um contraste curricular significativo, com uma ênfase tradicionalista em conteúdo e avaliação, em contraposição à abordagem centrada no letramento, no ciclo de alfabetização. No primeiro trimestre, confesso que me alinhei a essa prática, mas com a observação de falta de significado e engajamento dos discentes, ressignifiquei a minha prática pedagógica com a incorporação de atividades lúdicas inspiradas nas mecânicas de jogos, previamente utilizadas na catequese. Essa mudança de abordagem pode ser compreendida à luz da distinção proposta por Certeau (1998) entre estratégia – as diretrizes institucionais que tendem à homogeneização – e tática – as ações cotidianas que, aproveitando as oportunidades dentro dessas estruturas, buscam subverter ou ressignificar as práticas estabelecidas. A introdução de mecânicas de jogos representou, nesse contexto, uma tática para fomentar um aprendizado mais engajador e significativo, explorando os espaços da escola para além da mera transmissão de conteúdo.

Entretanto, algumas questões que se apresentavam na sala de aula, para além do pedagógico, me inquietavam, e impulsionada por um crescente interesse em aprofundar a compreensão dos processos de aprendizagem e suas complexidades, realizei uma especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica. A especialização me permitiu explorar de forma mais sistemática as dificuldades que se entrelaçam ao processo de aprender, bem como as estratégias de intervenção mais adequadas. De maneira particular, a formação em psicopedagogia enfatizou o papel do lúdico como um instrumento poderoso para a aprendizagem, para a avaliação de capacidades cognitivas e socioemocionais, para a elaboração de intervenções personalizadas e para a estimulação de funções essenciais ao desenvolvimento. A experiência na psicopedagogia consolidou minha convicção de que o jogo transcende a diversão, sendo constituído como uma linguagem privilegiada da infância, adolescência e até da vida adulta, capaz de revelar processos cognitivos e afetivos de maneira singular.

Em 2019, ingressei na rede municipal de Niterói, passando a atuar na Educação Infantil, com experiências que abrangem desde bebês (GREI 0) até crianças pequenas de 5/6 anos (GREI 5). A imersão nas especificidades do desenvolvimento infantil em suas diversas etapas reforçou a convicção sobre a importância de práticas pedagógicas sensíveis e

contextualizadas. No ano de 2024, impulsionada pela busca de aprofundamento teórico e pela curiosidade investigativa, iniciei a jornada no mestrado. Troquei minha matrícula do município de Itaboraí, por outra matrícula no Município de Niterói e, atuando em uma turma de ensino integral, de referência GREI 5, deparei-me com um momento de interação entre os educandos que revelou o ponto de partida para a presente pesquisa.

Enquanto aguardávamos a chegada de todas as crianças, no horário da entrada, deixava as que já haviam chegado brincarem livremente com seus brinquedos ou com os brinquedos da sala. Nesse ambiente descontraído, observei um grupo de meninos discutindo animadamente sobre o jogo *Free Fire*. Uma criança perguntou à outra: “Vamos jogar *Free Fire*, hoje?”. A curiosidade me levou a perguntar se eles realmente jogavam esse jogo, que é muitas vezes considerado inadequado para crianças menores de doze anos. Para minha surpresa, eles confirmaram que jogavam e compartilharam detalhes sobre suas experiências. “Como vocês jogam?”, perguntei. E eles responderam: “Ah, em casa, na Internet, cada um na sua casa. A gente faz missões!”. O entusiasmo deles ao falar sobre as missões e as dinâmicas do jogo era palpável. Percebi que, mesmo em um contexto digital que poderia parecer distante do ambiente escolar, havia uma rica oportunidade de aprendizado. Aquela conversa revelou não apenas o interesse das crianças por jogos digitais, mas também sua capacidade de engajamento em atividades que envolvem desafios e narrativas. A partir dessa experiência, percebi que poderia criar narrativas gamificadas que se aproximassem das vivências dos educandos com os jogos digitais. Essa abordagem não só tornaria o aprendizado mais significativo para eles, mas também facilitaria a construção de um espaço onde o diálogo e a colaboração são fundamentais.

Ao considerar a perspectiva de Bakhtin (2003), compreendemos que o diálogo é essencial para a formação do conhecimento. O autor enfatiza a importância da interação social na construção de sentidos e na formação do eu. Ao trazer elementos da cultura digital e brincante das crianças para o contexto escolar através da gamificação, o educador também promove um espaço dialógico onde suas vozes são ouvidas e valorizadas. As narrativas gamificadas permitem que cada criança se torne protagonista da sua aprendizagem, estabelecendo conexões entre suas experiências pessoais e os campos de experiências propostos pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

1.1 Objetivo, problemática e hipótese

A presente pesquisa objetiva entender como a gamificação pode potencializar a produção de sentidos e significados no processo de ensino-aprendizagem de educandos da

Educação Infantil, partindo da seguinte problematização: Como a aplicação da gamificação, baseada em narrativas lúdicas e interativas, potencializa a construção de sentidos e significados na aprendizagem de crianças da Educação Infantil? A hipótese central que guia essa pesquisa é que: a gamificação, ao articular narrativas lúdicas e interativas na Educação Infantil, pode potencializar uma maior construção de sentidos no processo de aprendizagem. Esse processo ocorre pela mediação de elementos imersivos que estimulam a participação ativa das crianças e o desenvolvimento de competências e habilidades críticas de acordo com o desenvolvimento infantil, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

1.2 Justificativa, contribuições e relevância

Considerando o objetivo, a problemática e a hipótese abordados, nosso estudo visa propiciar à sociedade uma compreensão sobre a prática da gamificação, como uma estratégia pedagógica que se alinha à linguagem contemporânea. Nela, o educando se torna o protagonista do seu processo de aprendizagem, tornando-o mais significativo e dialógico. Além disso, tal estratégia busca contribuir para o desenvolvimento de abordagens educativas mais dinâmicas e adaptadas ao contexto atual, fundamentadas no diálogo entre os interlocutores. Para tanto, partimos da concepção de Freire (1983) de que a educação é, em sua essência, um ato de comunicação e diálogo, onde os saberes são compartilhados e construídos conjuntamente. Nesse sentido, o espaço escolar é configurado como um ambiente inerentemente comunicacional, no qual sentidos e significados são ativamente construídos nas mediações cotidianas entre crianças, educandos, educadores e as diversas práticas culturais. Para Freire (1983), o verdadeiro ato de educar reside no encontro de sujeitos que, em um processo recíproco de interlocução, buscam a significação dos significados. O autor argumenta que o conhecer se concretiza pela comunicação, que pressupõe o diálogo, a reciprocidade e a participação na pronúncia e na compreensão crítica da realidade. Assim, o espaço escolar passa a ser um *lócus* privilegiado para essa comunicação dialógica, fortalecendo a interface entre Comunicação e Educação.

Dessa forma, buscamos proporcionar uma aprendizagem mais significativa e produtora de sentidos, alinhando as práticas educativas às necessidades e contextos contemporâneos dos educandos. Aprofundar o conhecimento sobre estratégias pedagógicas inovadoras, como a gamificação, é essencial para reconhecer seu potencial como instrumento de aprendizagem e de comunicação na primeira infância. É igualmente importante estar atento às vozes dos educandos ao propor estratégias pedagógicas que contemplem seus interesses.

A pesquisa está inserida na área da Comunicação em interface com a Educação, mediada pela Sociologia da infância abordando um histórico das concepções e construção do conceito infância e ludicidade, destacando a necessidade urgente da adaptação da instituição escolar às vozes infantis contemporâneas.

1.3 Referencial teórico

Para embasar essa discussão, realizamos um levantamento nas bases de dados Scielo e Google Acadêmico, visando identificar as principais teorias que têm sido desenvolvidas sob o tema. Torna-se imperioso situar o estado da arte em relação à gamificação na Educação Infantil. Para isso, foram utilizadas palavras-chave como gamificação, Educação Infantil, Mídias, infância, ludicidade e produção de sentidos. A partir dessa busca, foram identificadas sessenta pesquisas relevantes que abordam a gamificação em diversos contextos educacionais.

Esses estudos revelam características interessantes sobre a aplicação da gamificação em disciplinas específicas, como geografia, física, matemática, letras, línguas, arte e ciências e nas distintas etapas da Educação Básica, como Fundamental I e Ensino Médio, bem como no Ensino Superior. Além disso, é notável a presença da gamificação em cursos de formação em diversas áreas de ensino, como enfermagem, secretariado no ensino remoto emergencial, educação profissional e tecnológica. Na etapa da Educação Infantil, que foi nosso foco, verificamos que frequentemente há pesquisas baseadas em relatos de experiência aos conteúdos abordados com as turmas, incluindo também experiências de ensino remoto.

Durante a análise, foi possível observar que a utilização da palavra Mídia foi associada ao uso das tecnologias digitais, dentro do campo da Educação, revelando uma intercessão entre gamificação e as inovações digitais, evidenciando um enfoque da tecnologia como meio de engajamento para o aprendizado. Nesse contexto, algumas pesquisas associaram a gamificação aos jogos digitais, considerando-os sinônimos, ainda que não o sejam.

A gamificação também aparece intimamente associada à ludicidade. No que tange à motivação, esta emergiu como um elemento central em todos os artigos revisados. Segundo autores, a gamificação não apenas utiliza a ludicidade como recurso para tornar o aprendizado mais envolvente, mas também atua como um elemento motivador para os educandos.

Além de suas contribuições na área da Educação, a gamificação pode ser analisada sob a perspectiva da Comunicação. Nesse contexto, ela se torna um meio de interação na comunicação, otimizando a relação entre emissor e receptor, influenciando a linguagem utilizada. A partir dessa compreensão, buscamos pesquisas na área da Comunicação,

realizadas nos anais dos Congressos da Intercom e da Compós, nestes últimos cinco anos, compreendidos entre 2019 e 2024.

Dentre as pesquisas analisadas, identificamos três artigos que exploram a gamificação e os jogos nos processos comunicacionais, nos anais da Intercom. Um deles destaca como a gamificação pode ser aplicada na formação continuada do professor universitário mediante os contextos comunicacionais atuais (Santos, 2019). Além da aplicação na formação de professores, um segundo artigo discute como a gamificação pode contribuir para disseminar informações sobre políticas públicas e sobre o poder público (Lima *et al.*, 2022). Por fim, o terceiro artigo analisado explora a gamificação como uma estratégia eficaz em aulas do curso de jornalismo, publicidade e propaganda, destacando o seu papel como uma ferramenta engajadora, enquadrando-a como metodologia ativa do ensino (Rosumek, 2023).

Em contraste, nos anais da Compós, não foram encontradas pesquisas que abordassem diretamente a gamificação. No entanto, foram identificados dois trabalhos que exploram a temática dos jogos. Em um dos artigos analisados, Braga *et al.* (2024) exploram a complexidade dos jogos online de videogames violentos e defendem a educação midiática como estratégia crucial de mediação nesse contexto. Outro artigo investiga a cultura da participação das mulheres nos jogos digitais, buscando compreender as dinâmicas e desafios enfrentados por elas em um ambiente tradicionalmente dominado por homens (Messias; Moura, 2024).

Embora a gamificação seja amplamente estudada em diversas áreas, suas aplicações na Comunicação ainda são pouco exploradas. Em um estudo recente, Oliveira, Correia e Farbiarz (2024), investigam o potencial da gamificação como instrumento para a Educação Crítica para as Mídias no Ensino Superior da área da Comunicação e Informação no Brasil. O objetivo da pesquisa foi descrever o potencial da gamificação na Educação Superior da área, buscando identificar práticas gamificadas nestes cursos e suas aplicações e resultados em sala de aula. Uma das considerações deste estudo é justamente da carência de pesquisas, e especialmente de práticas, de estratégias gamificadas na área de Comunicação e Informação. Por outro lado, os autores destacaram como a gamificação pode enriquecer a interação entre os interlocutores, promovendo engajamento e facilitando a transmissão de mensagens. Acreditamos ser pertinente ampliar as pesquisas nessa área para explorar como esses elementos podem ser utilizados de forma eficaz na comunicação.

Ao investigar a interseção entre as pesquisas de infância e gamificação, notamos uma lacuna significativa na literatura. Encontramos pesquisas que exploram a gamificação na Educação Infantil, inclusive com aplicação intencional. No entanto, observamos uma lacuna

em estudos que aprofundem a relação entre infância e gamificação especialmente sob a perspectiva de produção de sentidos e significados. A presente pesquisa, portanto, busca explorar esse potencial, considerando a infância como um período fundamental para o desenvolvimento da criatividade, imaginação e autonomia, e reconhecendo a ludicidade como uma linguagem própria da criança, provendo experiências de aprendizagem significativas e prazerosas.

Essa escassez de estudos focados na intersecção entre gamificação, narrativas e a produção de sentidos na Educação Infantil não significa a ausência de elementos lúdicos ou de práticas inovadoras. Pelo contrário, ela aponta para a necessidade urgente de investigar o uso deliberado da gamificação como estratégia comunicacional e pedagógica para a produção de sentidos e significados na infância. Nesse sentido, um levantamento mais amplo associando “produção de sentidos” e “Educação Infantil” revelou uma lacuna ainda maior, com poucos trabalhos explorando essa conexão de forma aprofundada. De fato, destacamos apenas o estudo “Ferramentas digitais na Educação Infantil: sentidos e experiências das crianças” (Ribeiro; Silva, 2022), que, ao analisar a interação das crianças com tecnologias, oferece uma valiosa perspectiva sobre o uso de meios digitais para atividades lúdicas e educativas. É justamente para endereçar essa demanda e expandir a compreensão sobre a produção de sentidos que o presente estudo se propõe a elucidar como as narrativas da gamificação podem atuar como mediadoras comunicacionais e pedagógicas, visando potencializar a criação de sentidos e significados relevantes para as crianças no contexto escolar e, assim, preencher essa lacuna acadêmica e prática.

No contexto da Educação Infantil, essa análise ainda mais relevante, pois como a própria pesquisadora destaca, “Dessa maneira, os sentidos são elaborados através das sensações, emoções, interações coletivas, posturas, decisões e experiências” (Silva, 2022, p. 31). A partir dessa perspectiva, nossa pesquisa busca explorar como a gamificação oferece às crianças oportunidades de criar e expressar suas ideias de forma lúdica e significativa, levando em conta as sensações, emoções e interações que emergem durante as atividades no cotidiano da Educação Infantil.

Com base nas reflexões e lacunas identificadas no estado da arte, a presente pesquisa se propõe a aprofundar a exploração das potencialidades da gamificação como ferramenta pedagógica para a produção de sentidos e significados no cotidiano da Educação Infantil, levando em consideração as vozes das crianças no processo de construção de conhecimento, por meio da ludicidade, destacando o protagonismo infantil, a influência da mídia na

formação da identidade da criança e os princípios de Paulo Freire, que enfatizam o contexto da criança e a autonomia.

Mas nesse momento, surge uma pergunta: O que entendemos por produção de sentidos, no contexto da Educação Infantil?

Para Mikhail Bakhtin (2003), a produção de sentidos é um processo fundamental, social e dialógico. Cada indivíduo, ao se expressar, o faz a partir de sua singularidade, de sua história e de seu posicionamento no mundo. Essa voz, no entanto, nunca é isolada; ela sempre ecoa e responde a outras vozes, estando inserida em uma cadeia infinita de interações discursivas. Na sala de aula, essa dinâmica é revelada na constante troca entre educadores e crianças. Cada pergunta, cada resposta, cada comentário, cada gesto carregado de intenção é uma manifestação de intenção, é uma manifestação dessa interação dialógica, onde os significados são negociados, construídos e transformados coletivamente (Bakhtin, 2003).

O conceito de gênero do discurso também é fundamental para entender a produção de sentidos na perspectiva bakhtiniana. Para Bakhtin (2011), a comunicação é organizada em diferentes gêneros, cada gênero com suas próprias características e expectativas sociais e históricas. Na Educação Infantil, a linguagem lúdica utilizada pela educadora e as diversas atividades propostas criam gêneros discursivos específicos que facilitam a expressão das crianças e a construção de significados em um contexto mais engajador.

Assim, a produção de sentidos, na perspectiva de Bakhtin (2011), não é um ato individual e isolado, mas um processo inacabado, que se desenvolve nas interações sociais e é mediado pela linguagem em seus diversos gêneros. Essa produção de sentidos não é limitada ao momento da interação, mas se estende para além do cotidiano imediato, influenciando a forma como as crianças compreendem o mundo e se relacionam com ele.

No contexto da pesquisa, a gamificação pode ser vista como uma estratégia que cria ricos gêneros do discurso (Bakhtin, 2011). Ao propor desafios, narrativas interativas, sistema de recompensas e oportunidades de colaboração, a gamificação pode oferecer às crianças novas formas de interagir, de expressar suas vozes e de construir significados de maneira lúdica e engajadora, potencializando o processo dialógico, e consequentemente, a produção de sentidos (Bakhtin, 2003). É exatamente a compreensão de como esse processo se manifesta na perspectiva das crianças, ouvindo suas vozes e seus enunciados, que constitui o cerne da nossa pesquisa.

Compreendendo a produção de sentidos como um elemento central na construção do conhecimento, é fundamental articular essa perspectiva às bases teóricas que sustentam nossa pesquisa. Assim, articulamos a fundamentação teórica a partir das discussões acerca das

infâncias, Educação Infantil, cotidiano escolar, mídia - entendida a partir de Thompson (1998), como a comunicação mediada que transforma a natureza da interação social e oferece as formas simbólicas que são ativamente interpretadas pelos sujeitos - e da contemporaneidade, jogos, gamificação e ludicidade. A partir das contribuições de Neil Postman (1999), William Corsaro (2011), Lev Semyonovich Vygotsky (2007), Mikhail Bakhtin (2003), Paulo Freire (2003), Michel de Certeau (1998), Nilda Alves (2018), Martín-Barbero (1997), Luís Mauro Sá Martino (2019), John B. Thompson (1998), Johan Huizinga (2000), Tizuko Morchida Kishimoto (2011) e Kevin Werbach (2013) e outros, pretendemos aprofundar a relação das infâncias, na contemporaneidade, com a midiatização, articulando com o cotidiano do espaço escolar, através da ludicidade mediada por narrativas gamificadas.

1.4 Metodologia

De acordo com Lakatos e Marconi (2003), o método científico é um conjunto de ações com etapas organizadas e lógicas que orientam os pesquisadores na busca por conhecimento confiável, ajudando-os a evitar erros e a tomar decisões precisas durante a pesquisa. Assim, a presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, buscando aprofundar a compreensão de como a gamificação, através de narrativas construídas com a turma pesquisada, produz sentidos e significados na aprendizagem de crianças na Educação Infantil, utilizando a etnografia como caminho metodológico.

Para Mattos (2024), a etnografia, como abordagem de investigação científica, contribui com o campo das pesquisas qualitativas, que compreende na inserção do pesquisador diretamente no campo por um período, com um grupo específico. A etnografia analisa padrões previsíveis de percepções e comportamentos na rotina, além de investigar eventos menos possíveis em contextos interativos. O objetivo é documentar e entender o significado, produzido no cotidiano, que orienta as ações do grupo observado.

O trabalho empírico foi realizado em uma unidade de Educação Infantil em um município do interior do Rio de Janeiro¹, com uma turma pré-escolar (crianças de 4 a 6 anos), e conta com a aplicação da etnografia como abordagem principal (Erickson, 2004). A justificativa detalhada para a seleção e as características específicas do campo serão apresentadas no Capítulo 4, seção 4.2.

¹ O campo de pesquisa será mantido em sigilo, seguindo o protocolo de ética em pesquisa para garantir o anonimato da instituição, do município e dos participantes.

Para a coleta de dados, aplicaremos a abordagem etnográfica pautada na observação participante. Como ferramentas complementares, empregaremos questionários semiestruturados direcionados aos pais das crianças e à educadora da turma, e demais profissionais da escola (como diretora e orientadoras) que participaram ativamente da pesquisa no ambiente escolar. Além disso, a pesquisa incluirá interações individuais com as crianças, realizadas na sala de aula e na presença da educadora e demais crianças, convidando-as a realizar representações pertinentes à pesquisa através de desenhos, massinha, brinquedos; conversas mediadas em grupo; registros de campo com fotos e vídeos; atividades experimentais gamificadas, diário de campo e relatório.

A pesquisa etnográfica será desenvolvida em quatro etapas distintas, com o objetivo de imersão e compreensão profunda do cotidiano escolar. Na primeira etapa, faremos a inserção no campo através da observação participante. Na segunda, realizaremos registros escritos, fotográficos e em vídeo para documentar as interações e vivências das crianças. A terceira etapa contemplará a implementação de atividades gamificadas, acompanhada de observação participante e registros detalhados em vídeo, fotos e diário de campo. A quarta e última etapa etnográfica será dedicada à coleta de dados diretamente com as crianças, por meio de suas falas e expressões.

Adicionalmente, e para enriquecer a coleta de dados e oferecer uma visão multifacetada da intervenção, serão utilizados questionários semiestruturados. Um questionário será aplicado aos pais das crianças e outro à educadora da turma e demais profissionais da equipe pedagógica envolvidas. A aplicação desses instrumentos ocorrerá em dois momentos distintos: antes e após a intervenção gamificada.

1.5 Estruturação do texto/objetivos específicos

No decorrer desta dissertação, o segundo Capítulo, Nível II - Missão infância: conectando passado e presente, abordará de forma teórica a construção do conceito de infância ao longo dos períodos históricos, destacando a sua interação com o campo da Educação, com foco especial na Educação Infantil. Inicialmente, discutiremos como a compreensão da infância tem mudado ao longo do tempo e como essas mudanças influenciam as práticas educativas. Em seguida, exploraremos a identidade, o protagonismo infantil e a importância do brincar na infância, considerando o brincar como elemento fundamental para a construção da sua identidade. Discutiremos a linguagem universal da infância e como ela se manifesta nas interações lúdicas. Compreenderemos a história da Educação e suas raízes na Educação Infantil. Por fim, encerraremos o capítulo abordando como a era da midiaticização

vem modificando o desenvolvimento e o comportamento das crianças. O objetivo específico deste capítulo é compreender a transformação do conceito da infância, considerando a influência da midiaticização nas experiências infantis e seu impacto nas práticas educativas, tendo como questão orientadora: como a transformação do conceito de infância e as práticas de educação para crianças, incluindo o brincar e o jogar, são impactadas pela era da midiaticização? A hipótese secundária para essa questão é que a era da midiaticização transforma como as crianças brincam e aprendem, levando ao aumento na autonomia e na diversidade das experiências infantis, mas também apresenta desafios relacionados ao desenvolvimento social e emocional.

No terceiro Capítulo, Nível III - Construindo saberes: jogos e gamificação na Educação Infantil, vamos procurar entender a gamificação como um conceito em construção e suas implicações na educação contemporânea. Embarcaremos em uma exploração dos conceitos fundamentais que sustentam a aplicação da gamificação na Educação Infantil. Para pavimentar essa jornada, iniciaremos nossa análise desvendando a essência da ludicidade, compreendendo sua intrínseca importância para o desenvolvimento infantil e sua manifestação no cotidiano da prática pedagógica na Educação Infantil. Em seguida, nos dedicaremos a clarificar o conceito de jogos, distinguindo suas características inerentes daquelas que compõem a gamificação. Essa diferenciação é importante para uma aplicação consciente e eficaz desses recursos no contexto educativo, permitindo-nos discernir as nuances de cada abordagem. Posteriormente, nos aprofundaremos no fenômeno da gamificação, investigando sua ascensão e relevância nos debates educacionais contemporâneos. Apresentaremos seus fundamentos teóricos, estabelecendo um diálogo sobre o papel do jogo e de seus elementos no processo de aprendizado. Exploraremos os componentes da gamificação que têm o potencial de transformar a aprendizagem em uma experiência intrinsecamente lúdica, motivando a exploração de desafios e a conquista de novos conhecimentos.

Para enriquecer nossa compreensão sobre os processos de aprendizagem, também abordaremos o campo das teorias do desenvolvimento, com foco especial na abordagem sociocultural. Essa perspectiva nos auxiliará a analisar como a gamificação pode se alinhar com as interações sociais e o contexto cultural no desenvolvimento infantil. Também discutiremos a relevância do pensamento de Paulo Freire no cenário educacional e sua possível articulação com os princípios da gamificação. Nosso objetivo específico será identificar como a gamificação pode ser aplicada à Educação Infantil para criar experiências de aprendizado mais significativas. Nossa exploração será guiada pela seguinte pergunta

orientadora: como a gamificação pode ser aplicada na Educação Infantil para criar experiências de aprendizado mais significativas? Nossa investigação parte da hipótese secundária de que as práticas de gamificação, ao serem aplicadas na Educação Infantil, estimulam competências e habilidades de forma lúdica, resultando em experiências de aprendizado mais significativas, favorecendo o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas.

Com a compreensão aprofundada dos conceitos e fundamentos teóricos estabelecidos nestes dois capítulos, estaremos prontos para a entrada no campo prático, que será o foco do capítulo seguinte. O quarto Capítulo, Nível IV – A práxis em ação: explorando caminhos etnográficos com narrativas gamificadas no cotidiano escolar infantil, será dividido em duas partes: a primeira será um aprofundamento teórico sobre pesquisas nos/do/com os cotidianos na perspectiva de Ferraço, Soares e Alves (2018) e fundamentação teórica de metodologias etnográficas a partir de Mattos (2011). Na segunda parte, nos dedicaremos à imersão e exploração do campo como um meio de compreender as práticas educativas na Educação Infantil, na posição de pesquisador. Através da abordagem etnográfica, buscaremos investigar as dinâmicas diárias que ocorrem na sala de aula, observando as interações entre educadores e educandos, bem como as experiências que moldam o aprendizado. Para isso, esse momento já explicitado anteriormente, compreende quatro etapas: observação participante, registros multimídia das experiências infantis, implementação de atividades gamificadas com observação contínua e coleta de dados com as crianças. Para complementar, serão aplicados questionários aos pais e à equipe escolar ligada à turma antes e depois da intervenção gamificada, visando analisar suas percepções sobre o impacto desta na aprendizagem infantil e obter diferentes perspectivas sobre a pesquisa.

A pesquisa etnográfica nos proporcionará uma visão aprofundada do cotidiano escolar, permitindo-nos captar a riqueza das relações sociais e dos sentidos e significados construídos nas interações. Ao nos inserirmos nesse ambiente, poderemos identificar como a gamificação, através de narrativas, poderá ser aplicada para tornar as experiências de aprendizado mais envolventes e significativas, revelando seus sentidos e significados. Para tanto, objetivamos demonstrar como as atividades gamificadas, realizadas com as crianças da Educação Infantil, contribuem para a produção de sentidos e construção de significados no processo de ensino-aprendizagem, partindo da seguinte questão orientadora: como a narrativa gamificada, aplicada na Educação Infantil, pode potencializar a produção de sentidos e construção de significados na aprendizagem? A hipótese secundária é que a narrativa gamificada pode potencializar a participação ativa e dialógica das crianças da Educação Infantil na produção de

sentidos, construção de significados no processo de ensino-aprendizagem através de sua abordagem lúdica.

No quinto Capítulo, Nível V - Explorando as narrativas gamificadas na Educação Infantil: análises e reflexões, desenvolveremos uma discussão com base na análise dos dados da pesquisa, objetivando descrever de que forma as interações das crianças, durante as atividades gamificadas, contribuem para a construção de sentidos e significados no processo de ensino-aprendizagem, tendo como questão orientadora: de que forma os resultados obtidos com a aplicação da gamificação na Educação Infantil, contribuem para a compreensão da construção de sentidos e significados na aprendizagem dessas crianças? A hipótese secundária é que a imersão das crianças da Educação Infantil, nas narrativas gamificadas, contribui para uma maior conexão emocional, comunicacional e cognitiva, bem como desenvolve competências e habilidades resultando em uma aprendizagem mais significativa, baseada na atribuição de sentidos e significados pessoais às experiências vivenciadas de forma dialógica e libertadora.

Por fim, nas Considerações Finais: O game over da jornada, objetivamos considerar como a gamificação contribui para a construção de sentidos e significados na aprendizagem das crianças da Educação Infantil e verificar se a Hipótese principal será confirmada ou refutada. Também será possível verificar as lacunas desse estudo e propor novas pesquisas a partir das lacunas encontradas.

CAPÍTULO 2.

NÍVEL II - MISSÃO INFÂNCIA: CONECTANDO PASSADO E PRESENTE

Neste capítulo, embarcaremos em uma jornada que conecta as raízes históricas da infância entrelaçadas com a Educação, enquanto espaço comunicacional, com foco especial na Educação Infantil, as suas manifestações contemporâneas, a partir do impacto da interação com as mídias digitais, refletindo sobre como essas interações moldam a construção da identidade e das brincadeiras infantis.

2.1 O conceito de infância: transformações ao longo do tempo

De acordo com o Ministério da Saúde em publicação no site da Biblioteca Virtual² em Saúde, “[...] a infância é a etapa inicial da vida, compreendida entre o nascimento e os doze anos de idade. As experiências vividas são cientificamente reconhecidas por afetar profundamente o desenvolvimento físico, mental, social e emocional dos indivíduos”. Para o dicionário online Priberam³ a infância é definida como:

Período de vida humana desde o nascimento até à puberdade; conjunto das crianças; [...] Primeira infância: período do desenvolvimento da criança desde o nascimento até cerca dos três anos. Segunda infância: Período do desenvolvimento da criança aproximadamente desde os três anos até os sete anos. Terceira infância: Período do desenvolvimento da criança aproximadamente desde os sete anos até a adolescência. Origem etimológica: latim *infantia*, - ae, incapacidade de falar, infância (Priberam, 2025, n.p.).

No entanto, essas definições tradicionais da infância nos levam a questionar se realmente capturam a complexidade dessa fase. Será que as experiências vividas em diferentes momentos da vida e da história não contribuem igualmente para o desenvolvimento, desafiando, assim, as convenções sobre a infância? Será que os limites temporais representam as transições naturais do desenvolvimento humano? E mais, como a infância tem sido concebida ao longo dos tempos? O tempo influencia a infância?

² Disponível em: <https://bvsms.saude.gov.br/24-8-dia-da-infancia-2/#:~:text=A%20inf%C3%A2ncia%20%C3%A9%20a%20etapa,social%20e%20emocional%20dos%20indiv%C3%ADduos>. Acesso em: 4 jan. 2025.

³ Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/inf%C3%A2ncia> Acesso em: 5 jan. 2025.

A palavra infância, como observado, provém etimologicamente do latim *infantia* e significa incapacidade de falar. A noção de infância é construída a partir da compreensão que se tem de um ser que ainda não se expressa verbalmente. Desta forma, a criança é vista como um ser sem fala, onde a comunicação é mediada por outros. Exemplificando esse contexto, Gagnebin (1997, p. 172) afirma que,

Cabe também ressaltar aqui, já que estamos nas etimologias, que a palavra ‘infância’ não remete primeiro a uma idade certa, mas, sim, àquilo que caracteriza o início da vida humana: a incapacidade, mais a ausência de fala (do verbo latim *fari*, falar, dizer e do seu particípio presente, (*fans*). A criança, o *in-fans* é primeiro aquele que não fala, portanto aquele animal monstruoso [...], no sentido preciso de que não tem nem rugido, nem canto, nem miar, nem latir, como os outros bichos, mas que tampouco tem o meio de expressão próprio de sua espécie: a linguagem articulada.

Essa definição nos leva a refletir sobre o lugar da criança na sociedade. A criança, como *in-fans* é vista não só pela ausência de fala, mas pela sua condição de ser em desenvolvimento. Esse entendimento nos faz perceber que a infância não é apenas uma fase isolada, mas sim um reflexo das percepções sociais ao longo do tempo. Assim, ao analisarmos a palavra infância, somos levados a questionar o conceito de criança que se construiu historicamente. Este, estabelecido histórica e socialmente, é fruto da dinâmica das relações sociais de acordo com as várias concepções e lugares que a criança ocupou dentro da sociedade de cada época (Kramer, 1999). E, ao perpassar por entre essas representações de infâncias, estudos mostram períodos encobertos, adultos em miniatura, uma invenção da modernidade (Ariès, 1981), e até o seu desaparecimento (Postman, 1999) e morte (Rosa, 2019), refletindo a tensão entre o grande tempo da história, que molda as concepções de infância ao longo das gerações, e o pequeno tempo das experiências individuais, onde as vivências das crianças se desdobram em momentos singulares e significativos, muitas vezes ignorados nas narrativas dominantes.

A infância, como conhecemos, é um conceito relativamente recente, porém faz-se mister ressaltar que há uma distinção significativa entre a infância cultural e social e a infância biológica. Esta se refere à fase do desenvolvimento humano em que as crianças são reconhecidas como seres em crescimento, enquanto a infância social e cultural diz respeito à construção cultural e histórica dessa fase da vida. Para Postman (1999), a infância é cultural e está em processo de desaparecimento, em função das transformações culturais e o encontro dessa criança com a mídia.

De acordo com o autor, ao abordar como a infância é vista na Grécia Antiga, é importante destacar que “[...] há referências em sua volumosa literatura ao que poderíamos

chamar de crianças, mas são obscurecidas por ambiguidades, de modo que não podemos ter uma visão precisa da concepção grega” (Postman, 1999, p. 20). Apesar de não ter uma visão clara do que vem a ser crianças para os gregos, o autor observa que as crianças eram frequentemente vistas como propriedade dos pais, com práticas como infanticídio, aceita em diversas circunstâncias, refletindo uma visão utilitarista da criança como um ser que poderia ser descartado. Ao mesmo tempo, surgiram ideias sobre Educação. “Embora possam ter sido ambivalentes e até confusos (pelos nossos padrões), acerca da natureza da infância, os gregos eram resolutamente apaixonados por educação” (Postman, 1999, p. 21). O autor complementa, “Não pode haver dúvida de que os gregos inventaram a ideia de escola” (Postman, 1999, p. 21). Assim, começaram a moldar uma nova visão sobre o potencial das crianças e o ensino, a *paideia*.

Ainda, na perspectiva de Postman (1999), foi com os romanos que a ideia de escola e educação começou a ser consolidada de maneira mais formal. Eles fizeram uma importante distinção entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos, estabelecendo que certas informações e experiências deveriam ser reservadas para os adultos. Essa separação estava profundamente ligada a uma concepção específica da criança como um ser em formação que precisava ser guiado e protegido, ecoando o sentido etimológico de *infans* (aquele que não fala ou que deve ser levado). O acesso restrito a determinados conteúdos era justificado por um conceito de vergonha, que implicava que as crianças deveriam ser protegidas de conhecimentos considerados inadequados até que atingissem uma maturidade social e moral adequada para compreendê-los (Postman, 1999). Essa perspectiva histórica é fundamental para entender como, séculos mais tarde, essa lógica de controle do conhecimento – baseada na suposta incapacidade ou imaturidade do receptor – seria replicada em outros contextos sociais, como a restrição imposta pela Igreja Católica à leitura da Bíblia pelos fiéis ou o controle burguês sobre o acesso dos jovens à literatura.

Na Idade Média, conforme descreve Ariès (1981), as crianças eram vistas como adultos em miniatura, integradas nas atividades e responsabilidades da vida cotidiana desde a tenra idade. De acordo com o autor, a aquisição da fala representava um momento crucial nessa integração, marcando o início de sua participação nos assuntos da comunidade adulta. Para Postman (1999), a noção de infância era menos distinta, e as barreiras entre o mundo infantil e o adulto eram tênues. O autor também descreve a Idade Média como um período em que a comunicação era predominantemente oral, diante do baixíssimo letramento da população, sendo dominada pela fala e pela música e que a transmissão de conhecimentos se dava pela experiência prática e pela oralidade.

No final da Idade Média e início do Renascimento, a invenção da prensa por Gutenberg, na Europa, marcou um ponto de inflexão significativo na disseminação do conhecimento. De acordo com o autor, a revolução tipográfica que se disseminou pela Europa nas décadas seguintes, possibilitou uma ampla difusão de literatura, promovendo um letramento que antes não existia. Contudo, essa nova era de informação trouxe consigo contradições notáveis: enquanto o acesso ao conhecimento se expandia, surgiram também novas barreiras que segregavam as crianças dos adultos, sendo criada uma nova distinção entre o adulto, que sabia ler, e a criança, que ainda não sabia ler. “Assim, num mundo letrado, ser adulto implica ter acesso aos segredos culturais codificados em símbolos não culturais. Num mundo letrado, as crianças precisavam *transformar-se* em adultos” (Postman, 1999, p. 27, *grifo do autor*). Analfabetismo é uma condição natural da criança, pois todo ser humano nasce analfabeto. O letramento torna-se essencial para a participação do sujeito na sociedade. Com a cultura do texto, a criança passa a ser vista como um ser em formação para se tornar um adulto, onde a infância agora é vista como um nível de desenvolvimento simbólico. De toda forma, são os processos comunicacionais, seja a fala, seja a leitura-escrita, que permitem a aproximação e o compartilhamento de significados entre adultos e crianças.

Nesse cenário de valorização do letramento e da escrita como pilares do acesso ao conhecimento e à cultura, Postman (1999) argumenta que as crianças foram sendo progressivamente diferenciadas dos adultos. A necessidade de adquirir o domínio da leitura impôs um período de dependência e de preparação, construindo a infância como uma etapa distinta da vida. Essa mudança é observada no surgimento de um universo próprio para a infância, marcado não apenas pelo vestuário específico e pela literatura direcionada, mas também por um vocabulário e brincadeiras que as consolidaram como seres com características e necessidades particulares. A criação de manuais de comportamento infantil, livros didáticos e espaços educativos dedicados exclusivamente a elas reforça essa nova concepção, que, por sua vez, trouxe um novo tipo de família, onde os pais e a escola passaram a ser os principais responsáveis pela educação livresca e moral dos filhos, configurando um modelo pedagógico centrado na disciplinarização e na preparação para o mundo adulto. Esse processo de segregação, mediado pela cultura impressa, solidificou a infância como uma categoria social e culturalmente construída, com seus próprios ritos de passagem e expectativas.

No contexto da sociedade ocidental, marcada pela prevalência da cultura impressa, Postman (1999), argumenta que a infância surgiu como consequência de um ambiente em que a comunicação era controlada pelos adultos. Estes definiam o que as crianças deveriam saber,

de acordo com estágios de desenvolvimento. Com o surgimento dos novos meios de comunicação, o controle dos adultos quanto à informação infantil foi sendo modificado. Essa mudança no controle de informação reflete a transição para uma cultura prefigurativa, conforme proposto por Mead (1970). Nessa estrutura, a velocidade das transformações tecnológicas inverte a hierarquia tradicional do conhecimento. Não são apenas os adultos que transmitem o saber, mas as crianças e jovens que, por dominarem as novas linguagens digitais, passam a compartilhar o protagonismo do aprendizado.

Assim, a comunicação e a linguagem deixam de ser barreiras de exclusão, como eram na era da imprensa citada por Postman (1999), e passam a definir novas formas de infâncias, onde o acesso à informação é mais simétrico e menos controlado pela autoridade adulta. Nesse contexto, a questão não está no meio de comunicação em si, mas nas consequências que eles trouxeram: reduziram a autoridade dos adultos, visto que as crianças começaram a ter acesso a todo tipo de informação.

A concepção de infância, ao longo da história, tem sido moldada por fatores sociais, culturais e filosóficos complexos. A passagem do tempo tem revelado uma transformação significativa no modo como a sociedade percebe e trata a criança desde a antiguidade até os dias atuais, conectando passado, presente e futuro. De acordo com uma concepção de Bakhtin (2003), podemos distinguir duas dimensões de tempo relevantes para a compreensão da infância: o pequeno tempo, que representa o presente imediato, e o grande tempo, que abrange a continuidade histórica. Essa dualidade nos ajuda a entender como as experiências atuais da infância são influenciadas pela história e pelas expectativas para o futuro. Todavia, para compreender a infância ao longo da história, é importante considerarmos a afirmação de Tomaz (2019, p. 39), de que “[...] a compreensão do que é a infância nos dois últimos séculos não reside na descoberta de verdades sobre a criança, mas na produção dessas verdades em um contexto social, histórico, cultural e político”. Essa perspectiva nos permite reconhecer que a visão da infância é moldada por fatores históricos que influenciam como as crianças são percebidas e tratadas na contemporaneidade.

No pequeno tempo da contemporaneidade, essas transformações se intensificaram, especialmente com a ascensão das mídias digitais, que redefinem o papel das crianças. Como observa Corsaro (2011), as crianças não são meros receptores de informação, mas sim participantes ativos que constroem significados por meio de suas interações sociais e experiências como agentes ativos em vez de meros receptores de informação, refletindo uma mudança significativa nas concepções de infância. Segundo Buckingham (2007), as crianças modernas estão se tornando mais produtivas, críticas e independentes, utilizando as

tecnologias digitais não apenas para entretenimento, mas também como ferramentas para explorar uma vasta gama de interesses que vão além do âmbito infantil.

Essa geração eletrônica não se limita a consumir conteúdo, mas participa ativamente da criação e curadoria do seu próprio aprendizado, contribuindo para moldar uma nova era na relação entre infância, família e educação. Essa participação ativa impacta o cotidiano das crianças, que estão amadurecendo rapidamente, refletindo a evolução das suas interações com as mídias (Buckingham, 2007). Dessa forma, a inserção das crianças na cultura oral da Idade Média, facilitada pela aquisição da fala e pela predominância da cultura oral, conforme a perspectiva de Postman (1999), e a descrição de Ariès (1981), moldou as concepções sobre o que significava ser criança naquele período. A ausência da barreira do letramento que surgiu posteriormente, e que agora é novamente relativizada pela leitura digital, permitiu uma participação mais imediata nos conteúdos e discussões do mundo adulto, alterando a própria percepção de infância em cada um desses contextos históricos.

Contudo, mesmo com a participação crescente das crianças no mundo comunicacional, a sociedade atual, imersa na cultura da mídia, desenvolve mecanismos de separação, como as categorias de criança, adolescente e jovem. Essas classificações, embora associadas aos estágios biológicos do desenvolvimento, estabelecem também degraus sociais e status distintos entre grupos, o que, em última instância, contribui para a manutenção do poder social do adulto.

2.1.1 Crianças em ação: autonomia, brincadeiras e a construção da identidade na infância

Para compreender as crianças, faz-se mister considerar as formas de interdependência, as funções e a estrutura em que estão inseridas. É importante observar como elas se relacionam em seus grupos de pares, nas brincadeiras e como os diversos elementos da sociedade as influenciam. Nessa perspectiva, Pinto e Sarmiento (1997), apontam o reconhecimento das múltiplas formas com que a infância é socialmente reconstruída, considerando fatores como tempo, espaço, idade, gênero, etnia e classe social. Essa pluralidade da condição social da infância e a heterogeneidade das condições de vida, revelam que o processo de compreensão da infância está longe de ser linear, sendo atravessado por paradoxos e pelas formas como as crianças são produzidas na ordem do discurso e nas políticas sociais. Gomes (2008) complementa esse ponto ao destacar que, para conhecer as crianças implica entender como vivem suas infâncias, como atuam e compartilham experiências e significados tanto com outras crianças quanto com adultos.

Assim, ao considerarmos as infâncias na contemporaneidade, é necessário reconhecer o papel ativo das crianças como protagonistas em suas próprias histórias. Lima, Moreira e Lima (2014, p. 98), nos convidam a refletir sobre a invisibilidade que marca a infância no passado: “A infância, como a representada hoje, ficou velada ou invisível por muitos séculos da nossa história. As crianças estavam presentes fisicamente, mas ausentes no que diz respeito à ideia de uma categoria social particular, com especificidades e direitos próprios”. Nesse sentido, Belloni (2009) destaca a importância em reconhecer as experiências infantis como um processo ativo na construção de suas identidades, desafiando a noção de que elas são meras receptoras passivas de informações.

De acordo com a autora, o processo de socialização e aprendizagem das regras de comportamento é influenciado pelo contexto social no qual a criança está inserida. Isso significa que a origem social da criança – incluindo fatores como classe social, comunidade, família - molda suas experiências e aprendizagens. Embora esses elementos possam criar diferenças entre as crianças, instituições como a escola e a mídia atuam para promover uma certa uniformidade, buscando promover valores e normas que sejam compartilhados por todos os membros da sociedade (Belloni, 2007).

Na perspectiva de Sarmento (2005), a sociologia busca estabelecer a infância como um campo legítimo de estudo sociológico, afastando-se das abordagens biológicas que a veem apenas como uma fase de transição no processo de maturação humana, desconsiderando as influências, as condições em que vivem e as representações históricas, que moldam a percepção sobre elas. Nesse contexto, “[...] a criança deve ser vista numa perspectiva histórico-cultural-social” (Silva; Raitz; Ferreira, 2009, p. 77), pela qual as crianças são agentes sociais que participam ativamente das interações e trocas que moldam e transformam a sociedade, visto que estão inseridas na vida cotidiana, cuja análise vai além das instituições, sendo reconhecidas como autoras de suas próprias narrativas (Silva; Raitz; Ferreira, 2009).

Corsaro (2011) afirma que as crianças são agentes sociais ativos e criativos que, por meio de suas interações com outros grupos sociais e os contextos em que estão inseridas, produzem culturas infantis. Ao mesmo tempo, desempenham um papel significativo na construção das sociedades adultas. Nessa dinâmica, o contato entre as crianças se torna fundamental, representando um aspecto essencial para seu desenvolvimento e aprendizado. Essa perspectiva é corroborada por Barbosa (2007, p. 1066), quando afirma que,

As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas. Sua inserção no mundo acontece pela

observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões. A partir de sua interação com outras crianças - por exemplo: por meio de brincadeiras e jogos - ou com outros adultos - realizando tarefas e afazeres de sobrevivência -, elas acabam por constituir suas próprias identidades pessoais e sociais.

Nesse contexto, a construção da identidade é fundamental, pois, como observa Mead (2010), a criança desenvolve seu *self* ao ser capaz de assumir a atitude do outro em relação a si mesma. É nesse processo de internalização e de assunção de papéis sociais que se dá a construção da identidade do indivíduo. Essa dinâmica é fundamentalmente comunicacional. A criança, ao interagir com o outro, não apenas troca informações, mas produz sentidos, significados e, em última instância, sua própria identidade. As brincadeiras, os jogos e o faz-de-conta são, portanto, espaços privilegiados de comunicação e negociação de papéis sociais. Nessas interações lúdicas, a criança ensaia e experimenta diferentes enunciados e vozes, o que, na perspectiva bakhtiniana, é essencial para a constituição do sujeito. Esse processo é impulsionado pelas atividades lúdicas que realiza, e a transição das brincadeiras para jogos, sejam eles competitivos ou dramáticos, representam uma etapa importante nesse desenvolvimento. Durante essas experiências, as crianças assumem personalidades distintas que se mantêm ao longo das representações. Com isso, seu foco se desloca de história e contos de fada para narrativas mais complexas, nas quais elas podem se identificar com heróis ou heroínas, sustentando uma identidade que ressoa com os eventos da trama.

Assim, podemos compreender que a infância se revela como um período especialmente dinâmico, no qual a criança, por meio de suas interações e brincadeiras, atua ativamente na construção de seu próprio desenvolvimento e na formação de sua identidade. Longe de ser apenas uma receptora passiva de informações, a criança pode ser compreendida como um agente social, que interpreta o mundo e, de alguma forma, produz sentido e significados a partir de suas próprias experiências. Dessa forma, o reconhecimento da autonomia e do protagonismo infantil demonstra ser intrínseco à compreensão de como a identidade é continuamente construída na infância. Ao se engajarem em suas brincadeiras e ações, as crianças exploram o mundo e podem ser consideradas artífices de suas próprias narrativas, sublinhando a potência da criança em ação na construção da sua identidade.

2.1.2 Jogos e brincadeiras: a ludicidade no contexto da vida cotidiana

Numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo

E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo

Corro o lápis em torno da mão e me dou uma luva
 E se faço chover, com dois riscos tenho um guarda-chuva.
 (Toquinho, 1983).

Iniciamos esta seção com os versos da canção de Toquinho (1983), que nos remete às memórias da infância, repletas de alegria e liberdade. A letra destaca como as brincadeiras e a imaginação de “desenhar o próprio mundo” estão ligadas à essência da infância. Essa capacidade criativa é o que buscamos resgatar ao discutir o protagonismo infantil, uma vez que o ato de brincar permite à criança ser sujeito de sua própria história. Para Borba (2007), a experiência do brincar transita por diferentes tempos e lugares: passados, presentes e futuros, sendo simultaneamente caracterizada pela continuidade e pela transformação. Borba (2007, p. 33-34) ressalta que,

A criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico e social, ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades e artefatos construídos e partilhados pelos sujeitos que ali vivem, incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelecem com outros - adultos e crianças. Mas essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, com o seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura.

Assim, à luz da compreensão de que a experiência do brincar é moldada por contextos históricos e sociais, Scholze, Brancher e Nascimento (2008) afirmam que é através da brincadeira que a criança confronta ideias sobre sua realidade. Esse ato lúdico não apenas permite à criança apropriar-se da cultura e construir conhecimentos, mas também representa uma oportunidade para resolver problemas que surgem em suas interações com os outros e com o mundo ao seu redor. “Quando brinca, a criança aciona vários elementos (sentir, imaginar, falar, experimentar etc.). Quando atrelados aos conhecimentos que já possui, transformam-se em novas significações, que serão aplicadas no cotidiano da criança” (Scholze; Brancher; Nascimento, 2008, p. 100).

Ao formular as suas interações com o mundo, as crianças também se inserem em um contexto mais amplo de vivências cotidianas. Para Lefebvre (1991), estas vivências cotidianas incluem tudo, desde as interações familiares até as relações na comunidade e são moldadas por fatores como classe social, cultura e contexto histórico. Assim, é essencial compreender o que se entende por cotidiano. De acordo com Gomes (2008, p. 176), “[...] o cotidiano é o que acontece diariamente, e as coisas que aí se passam seguem a ordem da rotina”. Então, podemos dizer que é o dia a dia que passa, sem que as coisas pareçam passar.

De acordo com Lefebvre (1991), o cotidiano é um espaço rico em significados, onde ocorrem conflitos, negociações e produções sociais. As pessoas não são apenas passivas em suas experiências, mas podem reinterpretar suas vivências e contribuir para a construção de significados, que refletem suas realidades. Nesse contexto, Viana (2008, p. 74), acrescenta que a vida cotidiana é o fundamento real que alça as representações cotidianas. Estas representações são a manifestação do ser consciente e este vive no cotidiano, expressando-o. As representações cotidianas expressam o cotidiano. Para Heller (2000, p. 17),

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro, ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se em ‘funcionamento’ todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias.

Essa imersão na vida cotidiana, onde a individualidade se expressa em sua totalidade, não ocorre em um vácuo social. Conforme explora Heller (2000), o indivíduo, em sua singularidade, é também um ser genérico, inserido em um contexto social que molda suas experiências e ações. A tensão entre o particular e o genérico, portanto, permeia a vida cotidiana, revelando como as escolhas e vivências individuais são intrinsecamente ligadas às estruturas e normas sociais.

Para Gomes (2008), independentemente da idade, etnia, sexo ou raça, todos os indivíduos têm um papel fundamental na configuração do particular e do genérico na vida cotidiana. Portanto, a participação da infância, assim como a de todas as outras gerações envolvidas nos processos culturais, históricos e sociais possuem um imenso valor. Nesse sentido, a infância se apresenta como uma das categorias essenciais que compõem o cotidiano. Na vida cotidiana, “[...] é no vaivém entre as culturas geradas, produzidas e dirigidas pelos adultos e as culturas construídas nas interações entre as crianças que constituem os mundos culturais da infância” (Sarmiento, 2003, p. 55).

Nesse contexto, essas culturas se refletem mutuamente, com as produções culturais dos adultos voltadas para as crianças e as criações feitas pelas próprias crianças, especialmente os jogos infantis. Esses jogos, cuja memória histórica de construção se perde no tempo, representam um patrimônio cultural, que é preservado e transmitido pelas crianças, refletindo, assim, a rica interação entre as culturas adultas e infantis (Sarmiento, 2003).

De acordo com Gomes (2008), as brincadeiras, os jogos e o prazer são elementos fundamentais para a constituição do particular e do genérico. Esses elementos permitem romper com o *continuum* da história e com as significações postuladas tanto pela vida

cotidiana adulta quanto pelas instituições. Assim sendo, o brincar, o jogar e a ludicidade contribuem para uma constante renovação das relações culturais e sociais. Quando as crianças brincam ou jogam, se relacionam com os artefatos, costumes e valores de sua cultura. Nesse espaço lúdico, anulam o passado e o presente, criando e atuando em um tempo diacrônico e sincrônico. As crianças reconhecem que estão brincando e jogando, permitindo-se ser tomadas por esse momento. Gomes (2008, p. 186) ainda acrescenta que, “[...] nas brincadeiras de faz-de-conta ou nos jogos, por exemplo, elas produzem uma realidade diferente, mas ao mesmo tempo semelhante à vida cotidiana. É uma atuação que permite o conflito, a interação e as linguagens”.

2.2 Raízes da Educação: de práticas antigas à pedagogia moderna

A escola, compreendida em sua essência, transcende a edificação física, sendo configurada como um ambiente vital para o desenvolvimento humano e social. É nele que são manifestadas relações, trocas e a construção coletiva de saberes. Para Freire (1987), o verdadeiro sentido do espaço educacional reside na sua capacidade de promover a comunicação dialógica e a problematização da realidade, em oposição a uma educação bancária que apenas deposita conteúdos. Assim, a escola pode ser percebida como um lócus de interação comunicacional e reflexão crítica, onde educadores e educandos se envolvem em um processo de cocriação do conhecimento, visando à libertação e à transformação social.

Nessa perspectiva, que valoriza a dimensão comunicacional da formação integral e o papel do espaço educacional, é pertinente revisitarmos as raízes da educação. Como mencionado anteriormente, a *paideia*, da Grécia antiga, revela uma visão singular sobre o potencial dado ao ensino na formação do indivíduo. Jaeger (2013) destaca que a *paideia* grega é um processo educativo, que visa à formação integral do ser humano. *Paideia* também inclui o conceito de *aretê*, que se refere à excelência e à virtude, representando a busca pela formação de indivíduos que não apenas dominem saberes acadêmicos, mas que também desenvolvam um caráter ético e cívico. A presença da *aretê* na *paideia* indica que a Educação grega deve englobar três dimensões interligadas: a cientificidade, a virtude e a política, na qual o ideal era preparar os indivíduos para viver em harmonia na *polis*, contribuindo para o bem comum.

Na concepção de Ariès (1981), a sociedade medieval esqueceu a *paideia* da Antiguidade e ainda ignorava a educação dos modernos. Para o autor, a *paideia* helenística supõe uma passagem, um *Aretê*, entre o mundo das crianças e o mundo dos adultos. Passagem essa que era marcada por uma iniciação ou uma educação. A civilização medieval não

percebeu essa diferença, não possuiu essa noção de *aretê*. “Este é o fato essencial: ela não tinha ideia da educação. Hoje, nossa sociedade depende e sabe que depende do sucesso do seu sistema educacional” (Ariès, 1981, p. 276). Para o autor, o que realmente se destacou foi o ressurgimento, no início da era moderna, do interesse pela Educação. Ariès (1981, p. 276) salienta que,

Esse interesse animou um certo número de eclesiásticos e juristas ainda raros no século XV, mas cada vez mais numerosos e influentes nos séculos XVI e XVII, quando se confundiram com os partidários da reforma religiosa. Pois eles eram antes de tudo moralistas, mais do que humanistas: os humanistas continuavam ligados a uma cultura do homem, espalhada por toda a vida e pouco se preocupavam com uma formação reservada às crianças. Esses reformadores, esses moralistas cuja influência sobre a vida da escola e da família observamos neste estudo, lutaram com determinação contra a anarquia (ou o que lhes parecia então ser a anarquia) da sociedade medieval, [...]. Foi assim que esses campeões de uma ordem moral foram levados a reconhecer a importância da educação. Constatamos sua influência sobre a história da escola.

Postman (1999) também destaca que, a partir dos séculos XVI e XVII, as instituições educacionais começaram a se estruturar de maneira classificatória, organizando as crianças em grupos etários. Esse modelo escolar fortaleceu a função da Educação na alfabetização e na formação dos jovens, prolongando o tempo que as crianças estavam isentas das responsabilidades do mundo adulto. Esse movimento permitiu uma diferenciação clara entre as faixas etárias, refletida no vestuário infantil e na linguagem utilizada. Além disso, houve um aumento na produção de literatura para crianças e livros de pediatria, que acompanhavam um novo entendimento da família como uma instituição educacional responsável por assegurar a educação, privacidade, sustento e fé dos filhos. Esse papel foi inicialmente mais evidente nas classes médias e, com o tempo, também se estendeu às classes mais baixas.

No Brasil, de acordo com Saviani (2008), as instituições escolares têm raízes na chegada dos jesuítas, durante o período da colônia portuguesa. A partir desse ponto, Saviani divide a história da Educação brasileira em seis períodos: o primeiro período (1549-1759), dominado pelos colégios jesuítas, que desempenham um papel fundamental na educação da época; o segundo período (1759-1827), representado pelas aulas-régias, instituídas pela reforma pombalina, marca uma primeira tentativa de estabelecer uma escola pública estatal, inspirada nas ideias iluministas e seguindo a estratégia do despotismo esclarecido; o terceiro período (1827-1890), quando ocorrem as primeiras tentativas descontínuas e intermitentes de organizar a educação como uma responsabilidade do poder público, com a participação do poder público, do governo imperial e dos governos provinciais; o quarto período (1890-1931),

caracterizado pela criação de escolas primárias nos estados, organizadas em grupos escolares, impulsionadas pelo ideário do iluminismo republicano; o quinto período (1931–1961), no qual ocorre a regulamentação nacional das escolas superiores, secundárias e primárias, incorporando cada vez mais práticas renomadas; e o sexto período (1961-atualidade), que é marcado pela unificação da regulamentação da educação nacional, abrangendo as redes públicas municipais, estaduais, e federais, além das instituições privadas, que foram sendo moldadas conforme uma concepção produtiva de escola (Saviani, 2008, p. 149-150 *apud* Saviani, 2005, p. 12).

Saviani (2008) ressalta que, durante quase quatro séculos, abrangendo os quatro primeiros períodos, as instituições escolares no Brasil representaram um fenômeno limitado a pequenos grupos. A partir da década de 1930, foi iniciado um crescimento acelerado das instituições educacionais, resultando na emergência da escola de massa nos dois últimos períodos. Além da trajetória das instituições escolares, Saviani (2007) também aborda a evolução das ideias pedagógicas brasileiras, e faz uma síntese dessa história, que se estende desde a chegada dos jesuítas até o início do século XXI. Por ideias pedagógicas, o autor entende “[...] as ideias educacionais, não em si mesmas, mas na forma como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa” (Saviani, 2007, p. 6).

Assim, o primeiro período (1549-1759), denominado pedagogia jesuítica, é caracterizado pela vertente religiosa da pedagogia tradicional. Durante o século XVI, a educação indígena é associada aos processos de colonização e catequese, ao plano de estudos elaborado por Nóbrega, ao enfoque profissional, decorrente das condições históricas do Brasil, sendo referida como uma pedagogia brásilica. Todavia, essa tendência foi sufocada no século XVII, com a institucionalização do *ratio studiorum*, que consagrou um plano de estudos universal, elitista e de caráter humanista, consagrado nos colégios jesuíticos. O segundo período (1759-1932) envolveu uma coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional, pois foi quando aconteceram as reformas pombalinas da instrução pública e a inauguração das escolas das primeiras letras. Já no terceiro período (1932-1969), predominou o ideário da pedagogia nova com a proposição de reformas filosóficas e educacionais, que culminaram com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Entre 1961 e 1969, especialmente, aconteceu a aprovação da primeira LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a discussão do Plano Nacional de Educação, PNE, articulado por Anísio Teixeira, da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário, onde Lauro de Oliveira Lima realizou uma intervenção significativa como núcleo orientador da ideologia nacional

desenvolvimentista e da mobilização promovida pelos movimentos de cultura e Educação popular. Dentro do movimento de educação popular, destacamos como a principal liderança a figura do educador Paulo Freire. Por fim, no quarto período (1969-2001) são ressaltadas as pedagogias da Educação popular que, conforme analisou Saviani (2007), substituíram a categoria classe pela categoria povo e concebiam a autonomia popular de uma forma um tanto metafísica, desconectada das condições histórico-políticas determinadas.

Ao perpassar pela história da Educação e das ideias pedagógicas da Educação no Brasil é possível se perguntar, “[...] mas por que queremos conhecer a história? Por que queremos estudar o passado” (Saviani, 2008, p. 151)? E o autor responde logo em seguida:

Considerando que é pela história que nós nos formamos como homens; que é por ela que nós nos conhecemos e acendemos à plena consciência do que somos, que pelo estudo do que fomos no passado descobrimos, ao mesmo tempo, o que somos no presente e o que podemos vir a ser no futuro, o conhecimento histórico emerge como uma necessidade vital de todo ser humano. Tendo em vista que a realidade humana de cada indivíduo se constrói na relação com os outros e se desenvolve no tempo, a memória se configura como uma faculdade específica e essencialmente humana e atinge sua máxima expressão quando se manifesta como memória histórica (Saviani, 2008, p. 151).

Assim, compreendemos que a História da Educação nos permite identificar as influências que moldaram o sistema atual e repensar práticas que promovam uma educação mais crítica e contextualizada. A memória histórica promove um conhecimento mais significativo que conecta passado, presente e futuro. Conforme apontado por Postman (1999), a emergência da ideia de infância moderna está fortemente relacionada com o surgimento da prensa de Gutenberg e a consequente disseminação do letramento, que contribuiu para criar uma nova distinção entre adultos e crianças. No entanto, o autor também discute as complexas consequências da industrialização, que perpassaram a natureza especial das crianças e as transformações na instituição familiar e escolar. É importante reconhecer que, embora esses marcos históricos representem condições de possibilidades para a infância moderna, a sua constituição é um processo atravessado por outras complexidades sociais, econômicas e culturais, que vão além das rupturas midiáticas e tecnológicas.

[...] a alfabetização, a escolarização e a ideia de infância desenvolveram-se rapidamente até o final do século dezessete. Mas com o crescimento de grandes cidades industriais e a necessidade de trabalhadores nas fábricas e nas minas, a natureza especial das crianças foi subordinada à sua utilidade como fonte de mão-de-obra barata (Postman, 1999, p. 66).

De acordo com Rodrigues (2019), com a revolução industrial, o mercado de trabalho começou a apresentar novas demandas, levando ao reconhecimento da Educação como um direito de todos os cidadãos, o que resultou na necessidade de um novo modelo educacional. O mundo estava passando por profundas transformações e exigia a criação de escolas capazes de implementar o ensino técnico e profissionalizante para formar mão de obra qualificada. Esse modelo, inspirado nas características da produção industrial, promovia a ideia de que um único professor poderia ensinar muitos alunos, ao mesmo tempo, com ênfase nas tarefas repetidas.

Ainda para Rodrigues (2019), após a Segunda Guerra Mundial, ocorreram transformações significativas que marcaram a Terceira Revolução Industrial. Essas mudanças vão além das simples inovações industriais, envolvendo um processo tecnológico que integra ciência e produção, sendo também chamada de revolução tecnocientífica. Os avanços desta época incluem a criação de computadores, robôs, celulares e circuitos, além da introdução de novas mídias na educação, como computadores e quadros digitais, o que resultou em uma nova relação do aluno com a informação.

Para Morán (2015), a tecnologia promove uma integração profunda entre espaços e tempos, criando uma interconexão simbiótica entre o mundo físico e o digital. Assim, o processo de ensinar e aprender não ocorre em mundos separados, mas sim em um espaço ampliado que combina e hibridiza constantemente essas duas realidades. Nesse contexto, é importante reconhecer que a pedagogia tradicional, que prioriza a transmissão de informação por professores, fazia sentido em um tempo em que o acesso à informação era restrito. Na contemporaneidade, é preciso compreender que, com o acesso à Internet, os educandos podem aprender em qualquer hora e qualquer lugar, interagindo com diversas pessoas, expandindo as possibilidades para além dos limites da sala de aula e ao longo de toda a vida.

De acordo com o autor, um caminho mais suave para as instituições que estão abertas às mudanças contemporâneas, envolve a manutenção do modelo curricular, predominantemente disciplinar, mas com foco maior no engajamento dos educandos, utilizando metodologias ativas que promovem uma participação mais intensa e envolvente. Também existem instituições que optam por modelos mais inovadores, abandonando as disciplinas tradicionais e redesenhando seus projetos e espaços físicos. Essas escolas adotam metodologias baseadas em desafios, problemas e jogos, permitindo que cada educando aprenda no seu próprio ritmo ou de acordo com suas necessidades, além de incentivar aprendizagens colaborativas em grupos.

Entretanto, não podemos ignorar que, como acreditamos ser senso comum entre os educadores, ainda existem escolas que ainda desenvolvem a metodologia tradicional e que não demonstram disposição para mudar. Esse cenário revela a diversidade de abordagens dentro do campo educacional, refletindo diferentes visões sobre a necessidade e a velocidade das mudanças na educação inserida na contemporaneidade.

2.2.1 Caminhos da Educação: A creche e a pré-escola

A história da Educação Infantil no Brasil, é marcada por uma série de desafios e transformações. Nesse contexto, os conceitos de creche e pré-escola são um tema relevante na discussão sobre a Educação Infantil, pois refletem diferentes concepções e práticas que têm moldado o atendimento às crianças pequenas ao longo do tempo. De acordo com Oliveira (2013), historicamente, a creche foi entendida como um espaço assistencial, muitas vezes limitado em sua abordagem educacional e desconectado das realidades sociais e culturais nas quais está inserida. Por outro lado, a pré-escola, ao buscar uma identidade própria, enfrenta desafios semelhantes, especialmente na forma como se relaciona com o ambiente social e na relevância das atividades propostas às crianças. Para compreendermos essas dinâmicas, é fundamental analisar as etapas históricas da Educação Infantil no Brasil, que refletem as transformações e os desafios enfrentados por esses espaços ao longo do tempo.

Abramovay e Kramer (1991) discutem as funções assumidas na trajetória da Educação Infantil, desvendando as roupas invisíveis que escondem as problemáticas e os seus desafios no País:

Assistencialista - Com foco na caridade e na proteção. A roupa do assistencialismo mascarava a ausência de preocupação com o desenvolvimento educacional das crianças. Com a influência das teorias higienistas, a Educação Infantil também assumiu a roupa da higienização, visando controlar e moldar o comportamento infantil.

Compensatória - No início do século XX, a pré-escola começou a ser vista como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, vestindo a roupa da preparação, com função de compensar as carências infantis, tais como deficiência, miséria, negligência da família. A pré-escola seria capaz de suprir essas deficiências culturais, linguísticas e afetivas por meio do adestramento, vestindo a roupa do controle.

Promoção do desenvolvimento global e harmônico da criança - onde a pré-escola tinha o fim em si mesma e era vista com a roupa de reparadora dos males sociais.

Instrumentalização das crianças - onde a pré-escola assume a função pedagógica, “[...] um trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida, e os amplia, através de atividades que têm um significado concreto para a vida das crianças” (Abramovay; Kramer, 1991, p. 30).

Para as autoras, a Constituição de 1988 representou um avanço, mas a garantia dos direitos da criança ainda enfrenta desafios, revelando a roupa da falsa democratização.

Neste cenário, precisamos destacar alguns marcos históricos para a Educação Infantil, sendo o primeiro a Constituição de 1988 que, em seu artigo 208, inciso IV, afirma que, “O dever do Estado para com a Educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988). De acordo com Oliveira (2013), com a promulgação da Constituição, cinquenta por cento dos recursos destinados à Educação deveriam ser aplicados em programas de alfabetização. Embora tenha ocorrido um crescimento no número de pré-escolas e melhorias na formação dos professores, a creche continuou sendo negligenciada, ainda associada a uma visão assistencialista e não educacional.

Conforme Oliveira (2013, p. 91-92), na década de 1990, a Educação Infantil alcançou alguns novos marcos, sendo que,

Um deles foi a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, que concretizou as conquistas dos direitos das crianças promulgados pela Constituição. Na área de educação infantil, o debate que acompanhou uma nova discussão de uma nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) na Câmara de Deputados e no Senado Federal impulsionou diferentes setores educacionais, particularmente universidades e instituições de pesquisa, sindicatos de educadores e organizações não governamentais, à defesa de um novo modelo de educação infantil.

A promulgação da Constituição de 1988 representou um marco importante para a Educação no Brasil. Embora não tenha estabelecido explicitamente a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, em sua redação original lançou as bases para essa definição, reconhecendo-a como um direito da criança, o que foi um avanço significativo. O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990), reforçou a proteção integral da criança, consolidando-a como sujeito de direitos e prioridade absoluta, enquanto a LDB (Brasil, 1996), regulamentou as diretrizes da Educação Infantil como direito. Esses marcos legais, em conjunto, criaram o arcabouço que garante os direitos da criança na Educação Infantil e estabelece as bases para uma educação de qualidade.

Nesse contexto, o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998, surge como um grande marco, estruturando o currículo da Educação Infantil. O

RCNEI foi organizado em torno de três eixos centrais, que visavam o desenvolvimento integral da criança. O eixo Identidade e Autonomia foca na construção do indivíduo, auxiliando a criança a se conhecer, compreender suas emoções e desenvolver sua independência. O eixo Corpo e Movimento explora o desenvolvimento físico, incentivando a criança a reconhecer e controlar seu corpo, expressando-se através do movimento. Por fim, o eixo Conhecimento do Mundo amplia a compreensão da criança sobre o ambiente que a cerca, estimulando a curiosidade e a descoberta (Brasil, 1998).

Outro marco, no ano de 2013, foi a atualização da LDB que, com a promulgação da Lei 12.796/2013, estabeleceu a obrigatoriedade da Educação Infantil a partir de os quatro anos de idade, visando garantir o acesso à Educação desde a primeira infância. É importante ressaltar que a oferta de creches para crianças de 0 a 3 anos permanece, não sendo, contudo, de caráter obrigatório.

Por fim, apresentamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 20 de dezembro de 2017, representando outro marco histórico na Educação Brasileira, buscando unificar e qualificar a Educação Básica em todo país. Para a Educação Infantil, a BNCC define cinco campos de experiências que orientam a prática pedagógica: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos visam promover o desenvolvimento integral da criança, abrangendo seus aspectos físico, emocional, social e cognitivo, tendo como eixos estruturantes o brincar e as interações, sendo considerados fundamentais na Educação Infantil (Brasil, 2018).

A BNCC divide a Educação Infantil em três grupos etários: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), pois cada faixa etária possui necessidades e características distintas. Também cabe salientar aqui que, o documento não propõe o uso das tecnologias como ferramentas de ensino formal, mas como meios para ampliar o conhecimento e a criatividade das crianças, sempre com a mediação do professor. Concluimos essa seção compreendendo que, na contemporaneidade, a Educação Infantil é vista como uma etapa crucial para o desenvolvimento integral da criança, na qual abordagens pedagógicas atuais reconhecem a importância do brincar, da ludicidade e das interações sociais no processo de aprendizagem.

2.3 A Idade Mídia: a influência da mídia na infância

Ao longo deste trabalho, os termos mídia e mídias têm sido empregados para abordar a complexidade do cenário comunicacional contemporâneo. Antes de nos aprofundarmos na influência da Idade Mídia sobre a infância, seria relevante explicitar a compreensão desses conceitos. Mídia, no singular, será aqui utilizada para se referir ao fenômeno mais amplo e institucional da comunicação, que permeia e estrutura a sociedade. Essa perspectiva encontra ressonância em Hjarvard (2014), para quem a mídia é concebida como um sistema complexo que engloba tecnologias e instituições de produção e disseminação de conteúdo e suas formas estéticas características. Ela adquire, assim, uma crescente autonomia e lógica própria, estando integrada profundamente ao funcionamento de outras instituições sociais.

Essa visão é complementada pela contribuição de Thompson (1998), que compreende a mídia como uma instituição social que atua na produção e distribuição de conteúdo simbólico. Para Thompson, a mídia transcende sua função tecnológica redefinindo as relações sociais ao criar uma nova forma de interação: a interação mediada. Diferentemente da interação face a face, a interação mediada permite a comunicação a distância, expandindo os horizontes da vida social e dos sujeitos.

Já o termo mídias, no plural, será empregado para designar as diversas plataformas e veículos específicos – como a televisão, a Internet, as redes sociais e os jogos digitais. A diversidade desses canais e suas particularidades de interação são evidenciadas por autores como Martín-Barbero (1997), ao discutir as mediações culturais, e por Belloni e Gomes (2008), ao observarem a naturalidade com que as crianças nascidas na era tecnológica percebem essas máquinas maravilhosas como parceiras de suas vivências lúdicas. Essa distinção busca oferecer maior precisão conceitual ao longo da análise, permitindo explorar tanto a influência estrutural da comunicação quanto o impacto de seus veículos específicos.

Nesse contexto, a contemporaneidade é frequentemente compreendida como uma sociedade em rede. Conforme Castells (1999), a sociedade em rede representa uma nova forma de organização social, onde as estruturas e relações são moldadas por redes de informação e comunicação baseadas em microeletrônica e tecnologias digitais. Não se trata de uma metáfora, mas de uma estrutura social que se manifesta em todos os domínios da atividade humana, redefinindo o tempo, o espaço e as interações. Essa infraestrutura em rede é, portanto, o alicerce sobre o qual se desenvolve a Idade Mídia.

Nesse cenário, a influência das transmídias passa a ser um elemento fundamental, pois, conforme Jenkins (2009), a experiência comunicacional deixa de ser centrada em um

único meio para ser expandida em múltiplas direções. Essa dinâmica transmidiática permite que o conteúdo seja vivenciado de forma ampliada, onde cada plataforma oferece uma contribuição única para a construção do sentido. Dessa forma, a narrativa deixa de ser estritamente recebida e passa a ser construída ativamente pelo sujeito, o que redefine sua relação com o conhecimento e com as tecnologias digitais.

Reforçando essa ideia, na perspectiva de Rubem (2000), a diversidade presente na comunicação, especialmente em sua forma midiática, é fundamental para compreendermos o espaço que ela ocupa. O autor ressalta que, efetivamente as redes se configuram como uma das mais significativas marcas da contemporaneidade. Apesar das diferentes concepções teóricas e ideológicas, um ponto comum se destaca como essencial para a nova abordagem de estudos: a compreensão da contemporaneidade como uma sociedade moldada e permeada pela comunicação. Essa realidade se manifesta como uma verdadeira Idade Mídia, com profundas influências sobre a sociabilidade atual em seus variados aspectos.

Nesse contexto, Zuim e Gomes (2019) ressaltam que a Idade Mídia tem provocado transformações significativas nas vidas individual e coletiva, resultando na fusão das esferas privada e pública, criando um novo cenário social que impõe desafios. Para compreendermos como a Idade Mídia influencia a infância, é crucial explicitar o que entendemos por Mídia. Antes, porém, é preciso considerar que a midiatisação é um campo de estudo em constante evolução, com diversas perspectivas e abordagens distintas.

Na perspectiva de Hjarvard (2014), fundamental para a análise da midiatisação, a mídia é concebida como um sistema complexo que engloba não apenas as tecnologias da comunicação (televisão, Internet, redes sociais etc.), mas também as instituições responsáveis pela produção e disseminação de conteúdo (emissoras de televisão e rádio, jornais, portais de notícias, plataformas digitais etc.) e as formas estéticas características de cada meio (notícias, entretenimento, publicidade etc.). No processo de midiatisação, essa interação entre tecnologias, instituições midiáticas e formatos adquire crescente autonomia e lógica própria, sendo integrada profundamente ao funcionamento de outras instituições sociais como política, educação, religião e até mesmo vida familiar.

Sob essa ótica, a mídia deixa de ser um mero canal informativo, sendo constituída como um ambiente estruturante, que influencia e é influenciado por essas diversas esferas da sociedade, exigindo uma adaptação por parte dessas instituições para manterem sua relevância e efetividade na sociedade midiatisada. Para aprofundar essa perspectiva, recorreremos à contribuição de Martino (2019), que define a midiatisação como um processo de articulação entre o ambiente midiático e as práticas sociais. Para o autor, a midiatisação acontece quando

as práticas sociais cotidianas são reconfiguradas ao se ajustarem às demandas do ambiente midiático. Essa perspectiva nos permite compreender a gamificação como uma manifestação dessa articulação, onde a lógica midiática dos jogos se encontra e se mistura com as práticas de brincadeira e aprendizagem das crianças.

Essa visão está alinhada com Thompson (1998), para quem a mídia reconfigura a vida social por meio da interação mediada. Essa forma de comunicação é fundamental para o processo de midiatização, mas sua influência não é direta. É aqui que entra a contribuição de Martín-Barbero (1997), que demonstra como a influência da mídia é modulada pelas mediações culturais, sociais e individuais que moldam a recepção e a apropriação das mensagens. A midiatização é a transformação estrutural impulsionada pela mídia, e a mediação são os caminhos concretos pelos quais os indivíduos interagem e dão sentido à sua influência. Ao analisar as mediações como processos culturais, o autor demonstra como a relação entre a mídia e as culturas populares não se configura como uma imposição unidirecional da cultura de massa, mas como um espaço de negociação e ressignificação, onde os significados originais podem ser transformados e novas expressões culturais podem emergir.

Esse processo contínuo de apropriação e adaptação da cultura de massa, que resulta em uma constante mistura e intercâmbio cultural (Martín-Barbero, 1997), é manifestado de maneira particularmente significativa no universo infantil. As crianças, inseridas em um ambiente cada vez mais permeado por conteúdos midiáticos diversos, desde cedo entram em contato com narrativas, personagens e estéticas da cultura de massa.

No entanto, essa interação não se limita a uma recepção passiva. As crianças, a partir de seus próprios universos de significado, suas experiências e interações sociais, apropriam-se desses elementos midiáticos, adaptando-os às suas brincadeiras, à sua imaginação e criatividade e às suas formas de compreender o mundo. A dinâmica de apropriação e adaptação da cultura de massa pela criança é um aspecto central para investigarmos como a mídia influencia a seu desenvolvimento, a construção da sua identidade e a sua inserção no mundo social.

De acordo com Belloni e Gomes (2008, p. 721),

As crianças nascidas na era tecnológica percebem com naturalidade estas ‘máquinas maravilhosas’, considerando-as parceiras de suas vivências lúdicas e de suas aprendizagens. Apropriam-se delas a partir das mesmas estratégias que utilizam para apreender outros elementos de seus universos de socialização, sejam objetos, pessoas ou animais de estimação: agindo, apropriando-se, estabelecendo diálogos e relações.

Considerando esse contexto, fica claro que esse movimento revela como as mídias digitais não apenas influenciam o aprendizado, mas também moldam a forma como as crianças percebem o mundo ao seu redor, criando um novo ecossistema de socialização onde o digital e o físico se entrelaçam de maneira intrínseca, sendo relevante revisitar a perspectiva de Postman (1999) sobre o impacto das mídias na infância.

O autor, em um período anterior à onipresença das mídias, já alertava para o poder transformador dos meios de comunicação de massa, especialmente a televisão, no que concerne à distinção entre a infância e a vida adulta. Para o autor, o surgimento da infância, como uma categoria social protegida, estava ligado a um ambiente que era controlado por adultos, definindo o que as crianças deveriam saber em cada etapa do seu desenvolvimento. No entanto, a chegada das mídias, que transcendem o controle adulto e oferecem acesso praticamente irrestrito à informação, representam uma ruptura nesse sistema. A questão central está na exposição precoce das crianças a informações do mundo adulto, culminando no desaparecimento da infância ou na sua redução etária cada vez maior.

Partindo da constatação de que a exposição precoce das crianças às informações do mundo adulto, impulsionada pelas mídias, é central para o fenômeno do desaparecimento da infância, podemos agora conectar essa transformação com a perspectiva de Rosa (2019) e sua análise da lógica da aceleração social. O autor argumenta que o tempo da infância, essencial para o desenvolvimento, a exploração e a construção da identidade, entra em choque com a pressão por velocidade, produtividade e novidade constante que permeia a sociedade contemporânea. Dessa forma, o desaparecimento da infância, sob a lente da aceleração, não se restringe à perda de proteção informacional, mas também se manifesta do tempo infantil, com as crianças sendo cada vez mais imersas em um ritmo de vida adulto que pode comprometer seu bem-estar e sua própria experiência de infância.

Diferentemente de Postman (1999), que enfatiza o desaparecimento da infância a partir da inserção das mídias e complementando a visão de Rosa (2019) sobre a aceleração do tempo, Buckingham (2007) oferece uma visão mais detalhada e com mais nuances. Para o autor, a infância não desaparece, mas se transforma profundamente no contexto midiático contemporâneo. Embora reconheça que as mídias contribuem para a exposição precoce a conteúdos adultos e para a aceleração do acesso à informação, Buckingham (2007) argumenta que as crianças não são meros receptores passivos. Elas se engajam ativamente com as mídias, interpretando, negociando significados e utilizando-as para construir suas identidades e aprender sobre o mundo. Nesse processo, a necessidade de um letramento midiático se torna essencial.

Nessa perspectiva de letramento, o autor destaca o papel fundamental da família e da escola nesse movimento. São esses agentes que devem proporcionar as ferramentas, a orientação e as oportunidades para que as crianças aprendam a analisar criticamente as mensagens midiáticas, compreender seus propósitos, identificar diferentes gêneros de formatos, e utilizar as mídias de forma consciente, criativa e responsável. No que diz respeito ao contexto escolar, Buckingham (2007) defende que o ambiente educativo deve ir além do ensino tradicional, integrando o letramento midiático no currículo de forma a preparar os jovens para navegar no complexo mundo das mídias digitais. Ele acredita que, por meio de esforços colaborativos entre pais e educadores, é possível capacitar as crianças a se tornarem consumidores e criadores conscientes e responsáveis.

O autor também destaca a transformação da relação das crianças com os brinquedos. Ele os vê como artefatos culturais, moldados e influenciados pela mídia, que refletem e reforçam valores sociais. Os brinquedos, antes ferramentas de brincadeiras tradicionais, agora se hibridizam com o digital, criando novas formas de interação e brincadeira. As crianças transitam entre o mundo físico e o virtual, usando brinquedos e mídias digitais para criar e recriar suas experiências.

Assim, a mídia exerce grande influência no design e no marketing dos brinquedos, incorporando personagens e narrativas midiaticizadas. Essa influência, somada ao consumismo, leva a um ciclo de consumo de brinquedos cada vez mais novos e sofisticados. Ainda para o autor, os brinquedos também desempenham um papel crucial na construção da identidade infantil, permitindo que as crianças experimentem diferentes papéis e expressem suas emoções. No entanto, é importante ter consciência de que os brinquedos podem reforçar estereótipos de gênero e outras formas de desigualdade. Tomaz (2019, p. 61) complementa esse pensamento afirmando que “[...] a apropriação das mídias pelas crianças sinaliza o quanto sua presença visível e audível constrói realidades e, assim, afeta estruturas sociais”.

2.4 Desvendando a infância: nível concluído, próxima fase desbloqueada

Ao longo desta jornada pelo Capítulo 2, buscamos compreender as transformações do conceito de infância, desde suas raízes históricas até suas manifestações na contemporaneidade, marcada pela presença da mídia digital. Exploramos como a noção de criança construída social e culturalmente ao longo do tempo, como o brincar emerge como uma linguagem universal da infância, e como a história da Educação Infantil, no Brasil, reflete as mudanças na percepção da criança e suas necessidades.

A imersão na Idade Mídia revelou o impacto profundo das tecnologias digitais nas experiências infantis, transformando como as crianças brincam, aprendem, se relacionam e constroem suas identidades. A discussão sobre o potencial desaparecimento da infância contrasta com a visão de uma infância em transformação, que demanda novas formas de letramento e mediação.

A infância na era das mídias é complexa, marcada por exposição, aceleração e novas formas de brincar. As crianças são protagonistas ativas nesse cenário, mas o letramento midiático é essencial para uma navegação crítica. Retomando nosso objetivo específico de compreender a transformação do conceito da infância considerando a influência da midiaticização nas experiências infantis e seu impacto nas práticas educativas, acreditamos que este capítulo estabeleceu uma base teórica sólida. Demonstramos como a concepção da infância se moldou historicamente e como a era digital introduz novas camadas de complexidade, impactando as vivências das crianças e exigindo uma reflexão sobre as abordagens pedagógicas.

Em relação à nossa questão orientadora: Como a transformação do conceito de infância e as práticas da educação para crianças, incluindo o brincar, são impactadas pela era da midiaticização?, a análise desenvolvida neste capítulo aponta para uma transformação significativa em ambos os aspectos. A midiaticização redefine as experiências infantis, influenciando as formas de brincar e aprender, e demanda uma adaptação das práticas educativas para incorporar o letramento midiático e novas metodologias. Reconhecemos, todavia, a importância da mídia como mediadora da vida contemporânea das crianças, adotando um olhar atento e intencional que utilize esses recursos em benefício do desenvolvimento infantil, da criatividade e da expressão, sempre com cautela em relação aos seus potenciais malefícios.

A hipótese de que a era da midiaticização transforma como as crianças brincam e aprendem, levando ao aumento na autonomia e na diversidade das experiências infantis, mas também à presença de desafios relacionados ao desenvolvimento social e emocional foi parcialmente explorada. A discussão sobre a autonomia e a diversidade de experiências no mundo digital e os desafios relacionados à exposição precoce e à aceleração do tempo foram abordados. No entanto, uma análise mais aprofundada sobre o desenvolvimento social e emocional na era digital não foi aprofundada nesse capítulo, como postulava a hipótese.

No entanto, a compreensão da transformação da infância e do seu encontro com a era digital, conforme explorado neste capítulo, sublinha a importância de avançarmos para o próximo nível: a investigação do papel da ludicidade, dos jogos e da gamificação na Educação

Infantil contemporânea. Se as crianças estão imersas em um mundo digital e suas formas de brincar e aprender estão sendo transformadas, é essencial explorarmos como o potencial lúdico dos jogos e as estratégias de gamificação podem ser integrados de forma pedagógica para engajar as crianças, promover o aprendizado significativo e mitigar os possíveis efeitos negativos da mediação. Embora tenhamos tangenciado a temática do desenvolvimento social e emocional neste capítulo, uma análise mais aprofundada desse aspecto será um ponto relevante a ser desenvolvido no Capítulo 3, onde exploraremos como a ludicidade e a gamificação podem influenciar essas dimensões do desenvolvimento infantil. O Capítulo 3, Construindo saberes: Jogos e Gamificação na Educação Infantil, se dedicará a essa exploração, buscando caminhos para uma Educação Infantil que dialogue com a realidade digital das crianças, valorizando o brincar e potencializando o seu desenvolvimento integral na Idade Mídia.

CAPÍTULO 3.

NÍVEL III - CONSTRUINDO SABERES: JOGOS E GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A brincadeira é a mais pura e mais espiritual atividade do homem neste estágio, e, ao mesmo tempo, típico da vida humana como um todo [...] É a semente dos frutos da vida futura (Fröbel, 1887, p. 55-56).

A compreensão da infância como um fenômeno socialmente construído, conforme explorado no Nível II, nos conduz agora a uma imersão na essência do universo infantil: o brincar. Longe de ser uma distração, a atividade é fundamental para o desenvolvimento e a própria construção cultural. Essa visão dialoga com as reflexões de teóricos que identificam no jogo um alicerce para a civilização. O Nível III da nossa jornada aprofundará o papel que o jogo e a gamificação desempenham na vida das crianças da Educação Infantil.

Nosso objetivo aqui é identificar como a gamificação pode ser aplicada na Educação Infantil para criar experiências de aprendizado mais significativas. Para cumprir essa missão, o capítulo será guiado pela seguinte questão orientadora: como a gamificação pode ser aplicada na Educação Infantil para criar experiências de aprendizado mais significativas? A fim de responder a essa questão, partimos da hipótese de que as práticas de gamificação, ao serem aplicadas na Educação Infantil, estimulam competências e habilidades de forma mais lúdica, resultando em experiências de aprendizado mais significativas e favorecendo o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas, de autonomia e protagonismo.

A estrutura deste Nível foi pensada para seguir uma crescente teórica. Exploraremos, inicialmente, a relevância da ludicidade e do brincar no desenvolvimento infantil e no cotidiano do espaço escolar. Em seguida, mergulharemos nas teorias da aprendizagem, com foco em Vygotsky, para compreendermos o papel do jogo como uma ferramenta de mediação do conhecimento. Antes de adentrarmos o campo dos jogos e das narrativas gamificadas, faz-se necessário reconhecer a pedagogia do diálogo como fundamento ético e epistemológico deste estudo. Assim, Paulo Freire será apresentado como um farol teórico que ilumina a concepção de linguagem e comunicação que orienta toda a análise. Em seguida, faremos a distinção entre jogos e gamificação, explorando suas definições, elementos e narrativas. Finalmente, discutiremos as estratégias para a aplicação da gamificação na prática, com vistas a favorecer experiências de aprendizado que resultem no desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e socioemocionais, o que nos preparará para a análise dos dados de campo no próximo nível.

3.1 Desvendando a ludicidade no cotidiano infantil

No cerne da experiência infantil, a ludicidade e o brincar surgem como as manifestações mais autênticas da ação e interação da criança com o mundo. Conforme reconhecido pela Sociologia da Infância (Sarmiento, 2005; Corsaro, 2011), a criança, longe de ser um ser passivo, age e interage de forma ativa, produzindo cultura e sentidos nas suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesma. É nesse dinamismo que a infância é revelada como um fenômeno holístico, com suas próprias lógicas, ritmos e linguagens.

No espaço da Educação Infantil, o lúdico transcende o tempo dedicado à brincadeira livre, sendo manifestado como uma atitude que perpassa as atividades e interações que permeiam o cotidiano. Essa perspectiva é defendida por Brougère (1998), para quem a ludicidade vai além do ato de jogar, sendo constituída como uma essência de ser – uma cultura lúdica que permite à criança se relacionar com o mundo de forma engajada e simbólica. Nesse contexto, o ambiente escolar é um espaço intencionalmente planejado para a brincadeira, onde a aprendizagem é tecida na própria experiência lúdica.

Para aprofundar a compreensão da ludicidade e suas manifestações, é fundamental explorarmos suas raízes etimológicas e conceituais. Massa (2017) ressalta a necessidade de buscar o significado etimológico da ludicidade e Almeida (2007) corrobora ao indicar que os termos lúdico, brincadeira, brinquedo e jogo, em um primeiro momento, são utilizados de maneira ampla. Ao consultar o dicionário online I Dicio⁴ (2025) encontramos uma definição que apresenta: “Característica ou propriedade do que é lúdico, do que é feito por meio de jogos, brincadeiras, atividades criativas; ludismo: a ludicidade na educação infantil. Etimologia (origem da palavra ludicidade), lúdico + dade”. Essa associação entre ludicidade e Educação Infantil é corroborada pelas pesquisas encontradas no Estado da Arte, que evidenciam a relevância da ludicidade no processo de aprendizagem dentro do espaço escolar.

Além disso, ao consultarmos o dicionário Priberam⁵ (2025), encontramos que “[...] ludicidade pode ser uma variação. [...] Uma qualidade do que é lúdico.” Logo abaixo, na mesma página, encontramos também o termo “lúdico”, que tem como significado: “[...] relativo a jogo ou divertimento = recreação. Que serve para divertir ou dar prazer. Origem etimológica: latim *ludus*, -i, jogo, divertimento, distração + ico.”. Embora o dicionário não

⁴ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ludicidade/>. Acesso em: 23 fev. 2025.

⁵ Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/ludicidade>. Acesso em: 23 fev. 2025.

traga o conceito de ludicidade de forma explícita, a definição encontrada corrobora a afirmação de Massa (2017) de que essa palavra não existe no dicionário brasileiro.

Para Almeida (2007), é importante destacar a relação entre as palavras *jocus* e *jônio*, cuja etimologia remete aos antigos habitantes da Jônia, na Grécia. Segundo a lenda, os romanos enviaram atletas para competições na Jônia como estratégia para conquistar a região. Para os romanos, os termos *ludus* e *iocus* eram sinônimos, mas, ao longo do tempo, o significado de jogo como divertimento foi expandido, conferindo ao termo lúdico uma conotação mais abrangente. Massa (2017, p. 114) complementa que, da mesma forma, os gregos possuíam duas palavras distintas para os jogos: “[...] a primeira, *paídia*, é relacionada ao brincar da criança e às formas lúdicas gerais, trazendo a ideia de despreocupação e alegria. A segunda, *agon*, remete ao mundo adulto das competições e concursos”. De acordo com a autora, o conceito *ludus* é utilizado abrangendo toda a gama de significados associados ao jogo, ao contrário do que ocorre na Grécia. Caillois (1990) contribui afirmando que a *paídia* está indissociavelmente ligada à essência livre da criança, enquanto *ludus* se relaciona à estrutura simbólica do jogo, inserindo-o no contexto da cultura como expressões formais do que é sensível.

Nesse contexto, a valorização do brincar e da experiência lúdica é fundamental. Sicart (2014), aprofunda a discussão, argumentando que o brincar é uma forma de expressar a liberdade e a agência humana, sendo capaz de provocar reflexão crítica e engajamento. De acordo com o autor “Brincar é estar no mundo. Brincar é uma forma de compreender o que nos cerca e quem somos, e uma maneira de interagir com os outros. Brincar é um modo de ser humano” (Sicart, 2014, p. 9, tradução nossa). Sicart defende que o *play* não está limitado ao divertido, mas é eticamente relevante, moldando nossa percepção do mundo e nossas interações. Trazer essa perspectiva para a Educação Infantil significa reconhecer que o ambiente de aprendizagem deve ser permeado por essa qualidade lúdica, permitindo que as crianças experimentem, criem e se expressem de forma autêntica e significativa.

A distinção conceitual sobre ludicidade se aprofunda ao analisarmos os termos em inglês. Massa (2017) observa que o conceito de ludicidade, como o conhecemos em português, não possui um equivalente exato em todas as línguas, incluindo inglês, francês, alemão, espanhol ou italiano. Ou seja, a palavra ludicidade em si, pode não ser encontrada em seus dicionários. Embora o termo possa não ter um correspondente direto nesses idiomas, as atividades e os conceitos que ele abrange são amplamente expressos. Para a nossa pesquisa, é relevante recorrer aos termos em inglês *play* e *game* porque eles expressam nuances da

atividade lúdica que são importantes para a compreensão da gamificação, termo que vem do inglês.

Assim, de acordo com Almeida (2007, p. 17-18):

No inglês, *play* tem uma variedade muito grande de aplicações e caracteriza ações que vão desde os movimentos rápidos, gestos com as mãos, bater palmas e exercícios até o sentido de brincar, simplesmente. A acepção assumida pela palavra, portanto, abrange tanto jogar, quanto brincar, quanto tocar; provavelmente porque estas palavras remetem à ideia de movimento, do gesto rápido ou do movimento com os dedos. Por outro lado, o termo *game* apresenta um significado mais restrito relacionado com o que entendemos por jogos estratificados em etapas e fases, como partidas de futebol, real ou virtual, mas, ainda assim, menos do que *play*.

Essa distinção entre *play* e *game* nos ajuda compreender a experiência lúdica em sua plenitude. Para Salen e Zimmerman (2012), o *play* abrange uma vasta gama de ações, desde gestos simples até interações complexas, sendo caracterizado pela liberdade. Em contraste, o *game* apresenta um significado mais restrito, relacionado a jogos com regras formais, objetivos definidos e estruturas rígidas.

Após explorar as nuances da ludicidade e suas manifestações através da brincadeira e do jogo, é importante esclarecermos o que é entendido por lúdico, propriamente dito. Almeida (2007, p. 20) nos ajuda nessa elucidação:

O lúdico, propriamente dito, é a ação, a dinâmica de como se joga ou de como se brinca. Para compreendermos essa afirmação, pensemos que a tomada de posse de um brinquedo, por si, não determina o lúdico, mas a sua ação. No tabuleiro de xadrez, ou de dama, por exemplo, o que determina o lúdico é a ação, o ato de jogar, de mexer as peças, de atacar ou de ser atacado. Ao se utilizar objetos como boneca, uma casinha ou um carrinho, o que interessa é o ato de brincar, de manipular esses objetos, colocando em evidência seu corpo e sua imaginação.

A partir do exposto, compreendemos que o lúdico é revelado na ação e interação, não nos objetos. A experiência lúdica, seja estratégica no xadrez ou imaginativa com as bonecas, cria significado e prazer, para além do objeto. Luchesi (2020) amplia essa compreensão ao afirmar que a essência da ludicidade reside na noção de que o ser humano é um ser em constante movimento, sempre se reconstruindo. E destaca que as atividades lúdicas são intrinsecamente construtivas, pois representam ações que nos permitem vivenciar experiências plenas. Ao nos engajarmos em atividades lúdicas, nos tornamos inteiros naquele momento, bem como aprendemos o significado deste estado de ânimo. Assim, a atenção plena se torna fundamental: quando estamos imersos em uma atividade lúdica, não há espaço para distrações, somos totalmente absorvidos pelo presente.

Kishimoto (2010) destaca a ludicidade como um direito da criança e uma ferramenta pedagógica fundamental para o desenvolvimento integral. Para ela, o brincar, através de jogos e brincadeiras, permite que as crianças explorem o mundo, desenvolvam a criatividade, a imaginação e as habilidades sociais, enquanto o professor atua como mediador, criando um ambiente rico em estímulos e oportunidades para o desenvolvimento lúdico.

Essa perspectiva detalha que o brincar é manifestado de forma distinta, desde a exploração sensorial na primeira infância até o brincar simbólico e a interação social em pares. Por exemplo, por meio de brincadeiras como a do espelho, que estimulam a representação e a consciência corporal, ao lidar com as regras e desafios. Nas brincadeiras de faz de conta, as crianças exploram as atividades cotidianas, seus medos e ansiedades, desenvolvendo estratégias para lidar com a frustração em um ambiente seguro, desenvolvendo resistência e habilidades sociais importantes. A criação de cantinhos temáticos e a oferta de espaços ao ar livre, aliadas aos direitos das crianças e autonomia das mesmas na escolha de seus espaços de brincadeira, são essenciais para proporcionar um ambiente lúdico, reconhecendo e valorizando a cultura lúdica como expressão do conhecimento e da valorização infantil (Kishimoto, 2010).

A discussão sobre ludicidade na Educação Infantil ecoa em diversas teorias, como as de Jean Piaget (1999), com sua ênfase na assimilação e acomodação de novos conhecimentos, e Jerome Bruner (2001), que acredita na importância de experiências ativas e lúdicas. Todavia, optamos por nos aprofundarmos na teoria sócio-histórico-cultural, que oferece uma perspectiva abrangente sobre a relação entre ludicidade, cultura e desenvolvimento.

3.1.1 O Jogo do desenvolvimento: a ludicidade sob a lente da teoria sócio-histórico-cultural

Após explorarmos a centralidade da ludicidade e do brincar no desenvolvimento infantil, passa a ser pertinente fundamentarmos essa compreensão em teorias da aprendizagem. Neste sentido, a teoria sócio-histórico-cultural, desenvolvida por Lev Vygotsky, oferece uma perspectiva abrangente e fundamental, enfatizando o papel das interações sociais e do contexto cultural na formação das funções psicológicas superiores.

A interação social, seja com adultos ou com os pares (Corsaro, 2011; Kishimoto, 2010), desempenha um papel central no desenvolvimento infantil. É a partir dessa interação que a criança constrói o conhecimento e desenvolve funções cognitivas complexas. Na perspectiva de Vygotsky (2007; 2009), essa interação é necessariamente mediada por instrumentos e signos, constituindo a base para a internalização e a transformação das funções

psicológicas elementares em funções psicológicas superiores (como a atenção voluntária, a memória lógica e o pensamento abstrato).

Vygotsky (2007) valoriza as abstrações e generalizações que a criança realiza em seu desenvolvimento intelectual. Essa transformação está intrinsecamente ligada à importância da palavra e a forma como o seu significado evolui, processo que é essencialmente social e que prepara a criança para lidar com linguagens complexas. O signo (palavra ou imagem) atua, portanto, como ferramenta que organiza o pensamento, mediando a percepção da realidade (Vygotsky, 2005). Essa perspectiva remete ao processo de interação verbal entre os indivíduos, onde, ao relatarem e categorizarem experiências do mundo, criam suas próprias significações e desenvolvem diferentes formas de percepção e organização do mundo físico.

A ludicidade, por sua vez, é apresentada como um contexto privilegiado para observar esse desenvolvimento em ação (Vygotsky, 2009). Ao se engajarem em brincadeiras simbólicas, as crianças precisam utilizar a imaginação (uma função psicológica superior), planejar cenários, atribuir significados abstratos a objetos e ações, e seguir regras implícitas ou explicitamente negociadas. Essas atividades lúdicas demandam e, ao mesmo tempo, fortalecem as funções psicológicas superiores (Vygotsky, 2009).

Para Vygotsky (2007), a troca e a colaboração entre pares, na brincadeira, frequentemente levam as crianças a enfrentarem desafios cognitivos que exigem um nível mais elevado de pensamento. Nessa conjuntura, a necessidade de resolver um conflito sobre as regras do jogo, de encontrar uma solução criativa para um problema na construção com blocos ou de aguardar para defender um papel, estimula o desenvolvimento do raciocínio lógico e da capacidade de resolução de problemas.

A teoria de Vygotsky (2007) postula que o desenvolvimento cognitivo ocorre em diferentes níveis, que podem ser compreendidos através da análise de três zonas interconectadas: a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), o que a criança já é capaz de fazer sozinha; a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a distância entre o que a criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com a ajuda de um adulto ou de um par mais experiente; e a Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDPot), o nível máximo que a criança pode alcançar com essa mediação. A brincadeira, por sua natureza colaborativa e imaginativa, frequentemente coloca as crianças em situações em que precisam ir além de suas capacidades individuais (ZDR), buscando o apoio e a inspiração de seus pares (ZDP) para alcançar novos níveis de desempenho (ZDPot) (Vygotsky, 2007).

Essa dinâmica é fundamental para a Educação Infantil, pois é no espaço da ZDP que a aprendizagem significativa se efetiva, aqui entendida no sentido proposto por Ausubel (2000),

como aquela que ocorre quando o novo conhecimento é relacionado de maneira substancial e não arbitrária com a estrutura cognitiva preexistente do aprendiz. Ao serem desafiadas em contextos lúdicos que exigem colaboração, negociação e resolução de problemas, elementos intrínsecos aos jogos e, por extensão, à gamificação, as crianças são impulsionadas a desenvolverem novas habilidades cognitivas e sociais. A gamificação, nesse sentido, pode ser vista como um mediador que, ao estruturar experiências de aprendizado dentro da ZDP, favorece a aquisição de competências de forma lúdica e engajadora, transformando o potencial em realidade.

3.2. O grande aliado na aventura: Paulo Freire como um farol

A história das ideias pedagógicas apresenta importantes marcos teóricos, sendo a obra de Paulo Freire um dos mais significativos. Sua produção deu origem a paradigmas relevantes na pedagogia contemporânea, como a Educação Popular, uma valiosa contribuição do pensamento pedagógico latino-americano para a pedagogia global (Gadotti *et al.*, 1996).

Para compreender a profundidade de seu pensamento, é importante considerar sua trajetória de vida. Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) nasceu em Recife, Pernambuco, e cresceu em um contexto de pobreza que influenciou sua visão sobre a educação e a transformação social. Formado em Direito, ele se dedicou à educação, atuando como professor de Língua Portuguesa e, posteriormente, como diretor do Setor de Educação e Cultura do SESI, onde “[...] teve contato com a educação de adultos/trabalhadores” (Gadotti *et al.*, 1996, p. 33). Em 1959, obteve o título de Doutor, e envolveu-se ativamente no Movimento de Cultura Popular (MCP) em Recife. O pensamento de Freire deve ser entendido no contexto histórico do Nordeste brasileiro, onde, no início da década de 1960, era preciso “dar-lhes a palavra” aos analfabetos para que “transitassem” para a participação na construção de seu próprio destino (Gadotti *et al.*, 1996, p. 70).

A visão de que a Educação é um ato de Comunicação é um dos pilares do pensamento freiriano, explorada em obras como *Comunicação ou Extensão?* (1983). Freire questiona a ideia de “extensão” - o ato unidirecional de levar conhecimento - propondo em seu lugar a “comunicação” como processo dialógico e horizontal de trocas. Para ele, a verdadeira educação é um encontro entre sujeitos que, em diálogo, produzem e problematizam o conhecimento sobre sua realidade.

Freire propõe que a Educação deva ser um ato de libertação, no qual educador e educando aprendam juntos em respeito mútuo e colaboração. O diálogo é fundamental nesta prática, caracterizada por uma relação horizontal, em contraste com a abordagem tradicional,

vista como educação bancária, na qual o conhecimento é depositado unilateralmente. Em *Pedagogia do Oprimido* (1987), Freire critica veementemente essa abordagem, argumentando que o verdadeiro aprendizado ocorre quando os educandos são incentivados a questionar, refletir e se posicionar criticamente em relação ao mundo. A prática educativa deve promover um ambiente onde as vozes dos educandos sejam ouvidas e respeitadas.

Nesse sentido, Freire (1987, p. 37), enfatiza que o pensar do educador e do educando deve ser construído em conjunto, em uma genuína intercomunicação.

Não pode perceber que somente na comunicação tem sentido à vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes impostos. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos de uma realidade.

Essa abordagem é materializada na problematização como motor de aprendizado. Quanto mais os educandos se sentem desafiados por problemas em suas conexões com a totalidade, mais a compreensão resultante se torna crescentemente crítica e desalienada (Freire, 1987).

Freire e Shor (1983) destacam que o problema da motivação nas escolas é manifestado quando os educandos, ao se sentirem desmotivados, encontram fora do espaço escolar diversas fontes de interesse e engajamento. Eles ressaltam a importância de estabelecer um ambiente no qual os educandos se sintam à vontade para expressar o que é autêntico para eles. Embora Freire não tenha abordado diretamente a gamificação, sua reflexão sobre a motivação é aplicada ao contexto atual, onde as crianças estão imersas em experiências autônomas via mídias. Nesse sentido, a gamificação pode ajudar a criar conexões significativas entre o aprendizado escolar e os interesses dos educandos, dialogando com suas experiências cotidianas e motivando-as a serem protagonistas do aprendizado.

Freire (2003) reafirma a importância da autonomia do educando e do papel do educador como facilitador. Ele argumenta que o educador deve ser ético, competente e respeitoso com o saber do educando. A gamificação, ao proporcionar um ambiente de desafios com diferentes níveis de dificuldade e múltiplos caminhos para a solução, respeita a autonomia ao permitir escolhas e o desenvolvimento de estratégias próprias. Ao mesmo tempo, o *feedback* contínuo e a mediação do educador garantem a qualidade da aprendizagem.

A práxis - a unidade indissociável entre reflexão e ação - é vivida plenamente quando o aprendizado gamificado não está limitado à assimilação passiva, mas é desdobrado em ação

transformadora no jogo e na vida (Freire, 1987). Para Freire, a práxis é o que diferencia a ação humana de uma atividade animal, pois “[...] sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (Freire, 1987, p. 52).

Essa visão da comunicação como práxis educativa está conectada diretamente com a gamificação. Se a gamificação é, como defendemos, uma linguagem que facilita a produção de sentidos e significados, ela deve, portanto, ser um espaço de comunicação autêntica. Longe de ser uma “extensão” de conteúdos, a gamificação freiriana seria um convite ao diálogo, onde as narrativas gamificadas servem como pontos de partida para que as crianças coautoras expressem suas compreensões, negociem regras, colaborem e, assim, construam coletivamente o conhecimento. A gamificação, nesse sentido, potencializa a capacidade das crianças de ler o mundo através de suas interações e decisões no ambiente lúdico.

Neste contexto, Paulo Freire nos orienta e nos ilumina sobre as dinâmicas sociais, comunicacionais e educacionais que estamos explorando. A gamificação, quando aplicada sob esse farol, transcende a ferramenta e se transforma em um potente recurso para uma educação verdadeiramente transformadora e humanizadora na Educação Infantil.

3.3 A lógica da aventura: a teoria do jogo

A partir da base dialógica e transformadora estabelecida por Paulo Freire, e do entendimento do brincar como motor de desenvolvimento na perspectiva sócio-histórico-cultural, é essencial aprofundar a compreensão do jogo em sua natureza estrutural e cultural. Nesse sentido, a teoria do jogo fornece o arcabouço para analisarmos o potencial da gamificação não apenas como ferramenta pedagógica, mas como um sistema de significados que opera através de regras e limites.

Huizinga (2000) afirma que o jogo é uma atividade voluntária, respeitando limites de tempo e espaço, e seguindo regras que são aceitas livremente, embora sejam rigorosamente obrigatórias. O jogo possui um propósito em si mesmo, é marcado por sentimentos de tensão e alegria, e é percebido como algo distinto da vida cotidiana. O autor complementa que os jogos são um fenômeno cultural, cujos sentidos e significados surgem e são atribuídos pela sociedade em que são praticados, sendo atribuídos por meio da linguagem.

McGonigal (2017) define o jogo a partir de quatro elementos: uma meta, que fornece o objetivo a ser alcançado; as regras, que delimitam as ações e criam a estrutura; um sistema de feedback, que informa o progresso do jogador; e a participação voluntária, que garante o

engajamento intrínseco. A combinação desses elementos cria uma experiência imersiva e motivadora, capaz de transformar a maneira como interagimos com o mundo.

Conforme Huizinga (2000) apresenta, o jogo não deve ser visto como uma tarefa, uma necessidade física ou um dever. Ele representa uma transição para um plano temporário, como um Círculo Mágico, um recorte da realidade com suas próprias características, em espaços e tempos específicos, funcionando como um recorte da realidade. Ao mesmo tempo efêmero e duradouro, o jogo possui um começo e um fim, podendo ser repetido. Essa concepção foi revisitada e aprofundada por autores como Salen e Zimmerman (2012), que explicam que o Círculo Mágico é o espaço onde as regras e objetivos do jogo criam uma realidade à parte. No entanto, essa concepção é expandida ao considerarmos o que ocorre nesse espaço. Gonçalves (2018, p. 34), afirma que:

Mesmo sendo um espaço suspenso do cotidiano, o que acontece dentro do círculo mágico produz sentido e impacta aqueles que participaram desta experiência, ou seja, o círculo mágico é um espaço de regras próprias, que o distingue do espaço “exterior” e não exatamente um espaço de imersão, de suspensão da “realidade”, como propaga o senso comum.

Nessa mesma direção, Bastos, Farbiarz e Vieira (2021, p. 6) observam que, nos jogos digitais “[...] o círculo mágico mostrou-se ainda mais fluido, permitindo que o mundo virtual e o físico se misturassem”. Essa fusão entre o real e o lúdico indica que a suspensão do cotidiano não significa o seu abandono, mas a sua reelaboração. O jogo cria uma camada simbólica sobre o espaço social, tornando visíveis outras formas de apropriação e experiência (Bastos; Farbiarz; Vieira, 2021). Assim, o círculo mágico contemporâneo não se fecha em si mesmo, mas se abre ao mundo, transformando o cotidiano em um território de criação e reflexão, fortalecendo os laços relacionais e criando experiências compartilhadas (Gonçalves, 2018).

Essa suspensão temporária, longe de ser um simples escape, pode ser transformada em um ato com potencial pedagógico. Como Farbiarz (2021, p. 61) afirma, “[...] o jogo, portanto, como um evento de suspensão do cotidiano, por meio de suas regras e mecânicas, propicia um espaço privilegiado de reflexão sobre o próprio cotidiano, potencializando o pensamento crítico de seus jogadores”. Essa reflexão crítica, possibilitada pela estrutura do jogo, leva os jogadores a analisarem suas próprias escolhas e interações sociais em um ambiente seguro. Inspirado em Vygotsky, o autor acrescenta que o jogo atua como um espaço de mediação simbólica, mobilizando o sujeito em sua zona de desenvolvimento proximal, permitindo que o aprendizado ocorra pela imaginação, pelo diálogo e pela experimentação. É neste ponto que

aprofundamos a análise do Círculo Mágico, pois, ao confrontar desafios e dilemas do universo lúdico, o jogador - ou educando - desenvolve habilidades de análise e de resolução de problemas que transcendem o espaço do jogo e reverberam no cotidiano.

Ao retornarmos à distinção entre *play* e *game*, percebemos suas manifestações no Círculo Mágico. Para Salen e Zimmerman (2012), o *play* é manifestado em um espaço fluido ou permeável, onde as regras são maleáveis ou inexistentes e a experiência em si é o foco. Em contraste, o *game* cria um espaço delimitado, onde os jogadores se engajam em um sistema de regras e objetivos específicos. É precisamente esse o Círculo Mágico, seja ele moldado pela liberdade do *play* ou pelas regras do *game*, que constitui o cerne da experiência lúdica.

Se o Círculo Mágico define o espaço onde o jogo acontece, a arquitetura do jogo desvenda a lógica de como ele é jogado. Schell (2009), ao analisar os quatro elementos do jogo - uma meta, regras, um sistema de *feedback* e participação voluntária, demonstra como a combinação desses fatores cria uma experiência imersiva e motivadora. O sistema de *feedback* informa o progresso do jogador, enquanto as regras e a meta criam um quadro de incentivos e recompensas.

Ao analisarmos os jogos através dos quatro elementos de McGonigal (2017), e aprofundando o diálogo com a perspectiva de autores como Jesse Schell (2009), fortalecemos a posição do jogo como um meio complexo e interativo. Nesse sentido, o jogo é manifestado como uma prática lúdica e, ao mesmo tempo, estabelecido como uma mídia com características e potencialidades próprias que merecem uma análise aprofundada, como veremos a seguir.

3.4. Desbloqueie o poder do jogo: a Mídia que transforma

Desbloquear o poder transformador do jogo é um desafio neste estudo. A experiência de jogar transcende a simples diversão, desvelando uma complexa trama de interações, símbolos e significados. O jogo não é um passatempo; ele é um fenômeno que molda nossa forma de perceber e interagir com o mundo, conforme Sicart (2014). Por meio de sua natureza interativa, ele nos convida a uma nova forma de leitura e escrita da realidade. É nesse contexto que o jogo é revelado, em sua essência, como uma mídia.

Conforme Bastos (2024), alguns pesquisadores são basilares para essa investigação, como John B. Thompson (1998) e Roger Silverstone (2002), que compreendem a mídia como um ambiente com dimensão simbólica que influencia o modo como os sujeitos vivenciam seu cotidiano. Para aprofundar essa perspectiva, nos apoiamos na visão de Sodré (2014), que entende a mídia como uma eco-tecnologia. Essa abordagem eleva a ideia de meio técnico e a

posiciona como um ambiente que interage com o sujeito, moldando suas percepções e formas de interação. Para além de transportar informações, a mídia estabelece um ecossistema de significados, no qual o sujeito se encontra imerso. Nesse sentido, o jogo pode ser concebido como uma mídia original que, ao criar um ambiente próprio de regras e narrativas, é transformada em um espaço de mediação e produção de sentidos (Bastos, 2024).

A interatividade na era digital, aprofundada por Thompson (2018), colabora para a compreensão do jogo. O autor diferencia quatro tipos de mediação: a interação face a face (comunicação presencial, de caráter dialógico), a interação mediada (como nas ligações telefônicas ou nas cartas, também dialógica), a quase-interação mediada (típica da mídia de massa, como televisão e rádio, de natureza monológica) e, finalmente, a interação mediada na era das mídias digitais, de caráter dialógico. Esta última, fundamental para a nossa discussão, constitui um novo tipo de ambiente comunicacional que combina e reconfigura elementos dos modelos anteriores.

Nessa perspectiva, Thompson (2018) demonstra que a comunicação na era digital evoluiu da unidirecionalidade para a multidirecionalidade, em que muitos participantes podem tornar ações e eventos visíveis para outros, mesmo a distância. Santaella (2007) amplia esse entendimento ao mostrar que, nos novos ecossistemas de comunicação, as mídias interativas transformam a comunicação em uma experiência de participação e colaboração. Essa mudança reforça o papel do jogador - ou do sujeito conectado - como agente ativo na produção de conteúdos e na gestão de sua própria visibilidade mediada, algo que Thompson (2018) descreve como consequência da banalização das gravações e da democratização dos meios de transmissão.

Nesse contexto, Menegali, Sousa e Fadel (2021) reforçam a ideia de que o jogo pode ser considerado como uma forma de mídia, sendo destacado em todos os sistemas mediadores, sejam eles materiais ou digitais. Para os autores, a organização do sistema mediador para os jogos estabelece formatos específicos e inclui características comuns, o que, em última análise, define o jogo como um tipo específico de mídia. A compreensão do jogo como mídia supera a ideia de que ele transmite uma mensagem. Ele é, na verdade, um meio interativo que constrói e comunica significado através da participação ativa do jogador. Diferente de mídias passivas como filmes ou livros, o jogo exige que o jogador tome decisões, explore ambientes e interaja com regras, o que o torna um meio de expressão e comunicação único. Nesse sentido, Bastos (2024, p. 69) observa que:

[...] os jogos digitais são sim mídias que se integram e influenciam o complexo ecossistema midiático no qual os sujeitos estão inseridos em seu

cotidiano. Esse entendimento então não apenas nos orienta, mas praticamente nos obriga a investigar os diálogos com os quais os sujeitos jogadores se engajam em sua prática lúdica, já indicando a necessidade de uma perspectiva comunicacional.

Tal observação amplia a compreensão do jogo, deslocando o olhar de uma análise técnica ou estética para a consideração das práticas comunicacionais que surgem em seu uso cotidiano. Ao considerarmos os jogos como parte de um ecossistema midiático mais amplo, abrimos espaço para compreender como eles articulam práticas, sentidos e interações que atravessam a vida cotidiana dos sujeitos. Essa perspectiva permite enxergar os jogos não apenas como produtos culturais, mas como meios ativos e dialógicos (Bakhtin, 2003) de negociação simbólica.

Nessa perspectiva, e retomando o conceito de idade Mídia, a natureza interativa do jogo é o que o eleva à condição de linguagem. A premissa do jogo como mídia é estabelecida aqui: o jogo funciona como o suporte e o meio dessa era, exigindo do sujeito uma leitura de sinais e códigos. Gee (2003) aprofunda essa discussão ao propor o jogo como um domínio semiótico - um espaço em que o jogador precisa aprender uma nova alfabetização para poder interagir e ter sucesso. Para Gee, jogar é aprender a ler os sinais, símbolos e mecânicas que compõem a linguagem do jogo, ao mesmo tempo em que se aprende a escrever e a expressar a própria identidade por meio das ações e escolhas. O ato de jogar, portanto, envolve práticas de leitura, interpretação e autoria dentro de um sistema simbólico próprio, aproximando-se de um processo de letramento multimodal.

Essa concepção dialoga com os estudos sobre ludoliteracia e letramento lúdico, que ampliam a noção de letramento para os contextos culturais mediados pelos jogos. Dias, Farbiarz e Carvalho (2016) indicam que a ludoliteracia compreende três dimensões interdependentes: a habilidade de jogar, a capacidade de compreender os significados produzidos nos jogos e a competência para criar jogos, reforçando a leitura crítica e a autoria como partes do processo educativo. Já Martins, Xavier e Dias (2017) propõem o letramento lúdico como prática social associada ao universo digital, na qual o sujeito desenvolve fluência e pensamento projetual por meio da interação com linguagens multimodais e lúdicas. Nessa perspectiva, o jogo não é apenas um meio de entretenimento, mas um ambiente de aprendizagem situada e mediação cultural, em que o sujeito aprende a ler o mundo e a si mesmo por meio da ação, da experimentação e da criação.

Aprofundando o entendimento do jogo como um sistema de signos, a perspectiva semiótica de Santaella (2003) é indispensável. Para a autora, a mídia pode ser compreendida como um objeto semiótico que produz sentido por meio de signos e códigos. O jogo, nesse

sentido, opera como um sistema simbólico que utiliza signos para comunicar objetivos e progresso, reforçando a sua natureza como linguagem.

A compreensão dessa interação exige um deslocamento do foco analítico do meio para o sujeito. Recorremos à Murray (2003), para quem os jogos digitais podem ser entendidos como mídias de natureza procedimental, pois operam a partir de regras e processos que transformam as formas narrativas, ao mesmo tempo em que reconfiguram o papel da imersão e da agência nas experiências lúdicas dos jogadores. Em Martín-Barbero (1997) encontramos a conceituação e discussão sobre as mediações comunicativas da cultura realizadas pelos sujeitos a partir de seu contato com as mensagens midiáticas. Conforme Feitosa (2023), essa mudança de perspectiva é fundamental. Em consonância com Martín-Barbero (1997), o sentido é construído nas interações culturais e sociais que ocorrem na mediação, algo que vai além do que é transmitido, como Martino (2015) também observa. Essa abordagem é central para o estudo em questão, pois, como destaca Bastos (2024), os jogos constroem uma linguagem própria, composta por regras, estéticas e interações, o que lhes garante autonomia como meio comunicacional e os afirma como espaços de produção de sentidos e de mediação cultural.

A natureza interativa do jogo como mídia permite que os jogadores se tornem cocriadores de suas próprias narrativas. O jogo não conta uma história somente, mas permite que o jogador a vivencie, influencie e, em última análise, a torne sua (Murray, 2003). Essa característica torna o jogo uma ferramenta poderosa para a educação, pois o aprendizado não é apenas recebido, como em um modelo bancário, conforme Freire (2003) argumenta, mas é construído ativamente por meio do diálogo e da problematização. Além disso, a produção de sentidos no jogo é um processo dialógico, onde múltiplas vozes se encontram e criam uma realidade compartilhada. Nesse sentido, as ideias de Bakhtin (2003) sobre dialogismo e polifonia são aplicadas diretamente ao contexto dos jogos, onde a experiência e a narrativa são moldadas pela interação de diferentes perspectivas. A noção de narrativa transmídia, defendida por Jenkins (2009), reforça ainda mais esse ponto, pois a história do jogo é expandida para além de sua plataforma original, com os jogadores atuando como elos que conectam e criam novas narrativas em diferentes mídias. “É, portanto, nesse contexto multimídia, que os *games*, com seus atrativos e possibilidades, contribuem com a mudança da forma de pensar, agir e se expressar da geração digital e ganham espaço a passos largos na sociedade” (Feitosa, 2023, p. 38).

3.5 Gamificação: Nosso *power-up* estratégico

Ao se deparar com o termo gamificação, é comum questionar se ele se resume a introduzir jogos para o espaço escolar. Contudo, a gamificação transcende essa visão, sendo configurada como uma abordagem mais profunda. Murr e Ferrari (2020, p. 5-6) ressaltam que, “[...] é importante compreender [...], que não se trata simplesmente do uso de jogos”. Os autores complementam que “[...] utilizar um jogo qualquer para explicar um conceito não se enquadra, atualmente, no entendimento dos pesquisadores sobre gamificação” (Murr; Ferrari, 2020, p. 6).

A gamificação, conceito que vem ganhando destaque nas últimas décadas, é a aplicação de elementos de jogos em contextos que não são de jogos, como a Educação, criando espaços de aprendizagem com desafios, prazer e ludicidade (Werbach, 2013). “Nesse sentido, a gamificação precisa ser observada como parte de uma sociedade imersa na cultura digital, que conjuga diversos territórios informacionais e socioculturais por meio de novas tecnologias da informação” (Oliveira; Correia; Farbiarz, 2024, p. 83). Ainda nessa linha, Alves (2015) complementa que os elementos dos jogos servem como um conjunto de ferramentas que será utilizado para desenvolver a solução da aprendizagem gamificada.

A origem da gamificação, de acordo com Alves (2015), pode ser traçada por volta de 1912 com a marca americana *Cracker Jack*, que introduziu prêmios surpresa em suas embalagens de biscoitos e *snacks*. Em 1980, Richard Bartle, *game designer* e pesquisador britânico, participou do projeto MUD1, que foi o primeiro sistema de jogo online. Semelhante a um controle de programação, esse projeto permitiu que as pessoas vivenciassem pela primeira vez um ambiente colaborativo. Nesse contexto, Alves (2015, p. 24) cita a reflexão de Bartle ao afirmar que “[...] hoje, ele diz que *gamification* naquela época era mais ou menos como pegar algo que não era um jogo e transformar em um jogo”. Essa percepção inicial capturou a essência de se transpor a lógica e o engajamento dos jogos para outras esferas da vida.

A evolução do conceito prosseguiu com marcos importantes. Em 2002, a categoria de *Serious Games* foi consolidada com a categoria de *Serious Game Movement*, que congregou empresas, instituições acadêmicas e o setor militar. O foco era o desenvolvimento de jogos com propósitos para além do entretenimento puro, frequentemente utilizados como simulações para promover aprendizado em ambientes controlados. Contudo, como ressalta a autora, essa categoria difere da gamificação, pois “[...] visa a simulação e seu objetivo primordial é o uso de games para a promoção de impacto social” (Alves, 2015, p. 24-25)

Alves (2015, p. 25), ainda destaca que:

É no ano de 2003 que o termo *Gamification* surge no formato que conhecemos hoje. O termo é atribuído a Nick Pelling, programador de computadores e inventor nascido na Inglaterra, na década de 60. Ele funda uma consultoria chamada ‘Conunda’ com o objetivo de promover o *Gamification* de produtos de consumo. Como não tem muito sucesso, acaba fechando a empresa.

Embora a empresa não tenha ido adiante, a ideia da gamificação começou a se espalhar por diversos setores, incluindo marketing e educação. De acordo com Alves (2015), em 2007, a *Bunchball* introduziu uma plataforma de gamificação inovadora, sendo a primeira a combinar mecânicas de jogos com o uso de placares e pontos, visando aumentar o engajamento. Atualmente, diversas empresas disponibilizam plataformas semelhantes. Contudo, foi em 2010 que a gamificação expandiu de maneira significativa, atingindo um marco de popularidade. Nesse ano ocorreram apresentações, como a de Jesse Schell, *game* designer americano, que demonstrou como a gamificação poderia ser utilizada por diversas áreas e categorias. Ainda neste ano, Jane McGonigal, designer de jogos, lançou seu livro *Reality is Broken* e, embora ela não seja adepta do termo gamificação e não o utilize, o livro está repleto de exemplos que demonstram como os jogos podem ter um impacto positivo no mundo real, enfatizando a importância da diversão (Alves, 2015).

Nesse mesmo ano, Jane McGonigal, fez uma palestra no *Ted Talks* chamada *Gaming Can Make a Better World* – Jogando por um mundo melhor, explanando sobre como os jogos podem ser utilizados para resolver problemas reais e melhorar a vida das pessoas, enfatizando a importância de criar experiências que promovam engajamento e motivação. Esse evento marcou um ponto de inflexão no entendimento sobre como os elementos de jogos poderiam ser aplicados fora do contexto tradicional. Embora, como já mencionado anteriormente, a designer de jogos prefira não utilizar o termo gamificação, a sua palestra deu grande visibilidade ao conceito.

Ampliando a linha do tempo desses registros históricos, Deterding *et al.* (2011) identificam marcos precursores ainda na década de 1970. Segundo os autores, sistemas como *Maze War* e *Empire* foram pioneiros ao introduzirem a interatividade multiusuário em rede, permitindo que a tecnologia deixasse de ser uma ferramenta de processamento técnico para ser transformada em uma plataforma de engajamento social. A contribuição de Deterding revela que a base da gamificação reside no design de interfaces que buscam tornar a interação com sistemas digitais mais prazerosa. Essa trajetória técnica, iniciada em grandes sistemas computacionais, fundamenta a transição para novas formas de aplicação comercial.

Outra vertente, explorada por Kodaira e Tanaka (2017), remonta as origens da gamificação a esquemas de marketing mais remotos, onde os consumidores acumulavam pontos ao realizar compras para trocá-los por recompensas. Ao longo do tempo, com o aumento da popularidade dos *smartphones*, no ano de 2010, o interesse pela gamificação também cresceu, devido à sua mobilidade e à capacidade de enviar informações sobre os usuários em tempo real por meio desses aparelhos, facilitando o compartilhamento das informações.

O principal objetivo da gamificação é, portanto, aumentar o engajamento e a motivação dos indivíduos, independentemente da área de atuação, seja em uma empresa corporativa, no marketing, em um aplicativo de saúde ou na educação. Essa abordagem visa transformar ações cotidianas por meio de desafios e elementos de jogos, facilitando a resolução de problemas e promovendo aprendizagens (Kapp, 2012). Na área da Educação, seu papel é manifestado de duas formas: como uma estratégia para engajar os educandos por meio de uma linguagem familiar e conectada ao seu universo; e como uma tática poderosa para educadores que buscam suspender o sistema dominante no cotidiano escolar.

A escola, enquanto instituição de ensino e aprendizagem, é instigada a repensar seus métodos pedagógicos tradicionais, incorporando ferramentas modernas que acompanhem as demandas do século XXI. Alves (2015, p. XXII) corrobora com esse pensamento ao afirmar que “[...] o que funcionava antes não necessariamente funciona hoje. É nesse cenário que o *gamification* se encaixa. Ajudando-nos a tornar a aprendizagem atrativa, engajadora, divertida e efetiva”. Oliveira, Correia e Farbiarz (2024, p. 78), acrescentam que “[...] a chave para a transformação da realidade está em compreender a Educação como possuidora de um papel fundamental na vida social”. Sob esse olhar, a gamificação surge como uma ferramenta inovadora, com linguagem que se adequa à linguagem cotidiana, capaz de tornar a aprendizagem mais atrativa, engajadora, divertida e, sobretudo, significativa. Diante dessa promessa, surge a pergunta: o que exatamente é a gamificação? Para compreendermos sua essência, precisamos explorar as definições de alguns estudiosos da área.

Alves (2015, p. 26) reúne algumas possíveis definições de alguns autores: Amy Jo Kim, que define a gamificação como “A utilização de técnicas de *games* para tornar atividades mais divertidas e engajadoras”; Gabe Zichermann, que entende que a gamificação consiste no processo de utilização de pensamento de jogos e dinâmica de jogos para engajar audiências e resolver problemas; e Karl Kapp, que define a gamificação como a utilização de mecânica, estética e pensamento baseados em games para engajar as pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas.

Já Kevin Werbach (2013) define a gamificação como a aplicação de elementos e técnicas de design de jogos em contextos não relacionados a jogos, com o objetivo de engajar e motivar as pessoas. Para Alves, Minho e Diniz (2014), a gamificação consiste na aplicação de elementos de jogos em contextos de não-jogos, estabelecendo ambientes de aprendizagens que combinam desafio, prazer, entretenimento e ludicidade. Esses ambientes de aprendizagem podem ser tanto escolares quanto não escolares, e têm o potencial para desenvolver habilidades cognitivas como planejamento, memória, atenção. Além disso, a gamificação também promove habilidades sociais, de comunicação, de resolução de conflitos interpessoais e atividades motoras. Acreditamos que a gamificação ajuda a desenvolver as funções executivas, importantes para o desenvolvimento infantil.

Ao analisarmos as definições sobre gamificação, percebemos que todas convergem na ideia de utilizar elementos e dinâmicas dos jogos em contextos não lúdicos para promover engajamento e aprendizagem. Werbach (2013), ao definir a gamificação como a aplicação de princípios de design de jogos em contextos não-lúdicos para motivar e envolver, e Alves, Minho e Diniz (2014), ao complementarem essa visão com seu potencial pedagógico, estabelecem a gamificação como uma estratégia que utiliza o desafio, o prazer e a ludicidade para promover a formação de sujeitos ativos e participativos no processo educativo.

Para aprofundarmos nosso entendimento sobre a gamificação, especialmente em contextos educacionais, é necessário seguir uma abordagem epistemológica que nos permita explorar as interações entre teoria e prática, e sobretudo, reconhecer que, por trás da gamificação, há um embasamento teórico.

3.5.1 Escolha o seu poder: gamificação estrutural ou de conteúdo

A gamificação, em sua aplicação, pode ser compreendida sob diferentes abordagens, sendo as principais a estrutural e a de conteúdo.

De acordo com Alves (2015, p. 118), a gamificação é considerada “[...] estrutural quando utiliza elementos de games para conduzir o aprendiz pelo processo de aprendizagem sem que haja alteração de conteúdo. O conteúdo, assim, não se torna parecido com um jogo, e sim a estrutura ao redor dele”. Nesse modelo, a empresa ou o educador pode planejar e executar uma trajetória de aprendizagem, envolvendo definição de níveis, criação de missões e implementação de sistemas de recompensa, como uma loja que oferece prêmios baseados no desempenho dos participantes. Os elementos de jogo perpassam pelo conteúdo da aprendizagem, mas não o modificam intrinsecamente.

Já a gamificação de conteúdo, conforme também abordada por Alves (2015, p. 118), se

[...] aplica elementos de game e também pensamento de games para alterar o conteúdo de modo a fazer com que se pareça um game. Isso não significa que o nível de complexidade seja maior, significa que você terá que moldar o conteúdo ao mecanismo de funcionamento de um game. Uma forma de fazer isso é criar uma história em que o conteúdo vai sendo desenvolvido como parte do enredo, no qual os personagens ou avatares vão resolvendo problemas e tomando decisões de tal maneira que o conteúdo necessário para essas ações vá sendo aprendido ao longo do processo.

A principal diferença entre gamificação de conteúdo e gamificação estrutural reside na forma como os elementos dos jogos são aplicados: enquanto a gamificação de conteúdo foca na transformação do próprio conteúdo para que ele se assemelhe a um jogo, a gamificação estrutural concentra-se na criação de uma experiência lúdica em torno do conteúdo, mantendo-o intacto e gamificando a estrutura e o sistema. É importante salientar que é possível combinar os dois tipos de gamificação, criando uma experiência ainda mais rica e personalizada.

3.5.2 Construindo seu kit de poderes: os elementos da gamificação

Avançando na compreensão dos elementos da gamificação, é fundamental que a aplicação seja cuidadosamente analisada e estruturada. Nesse contexto, a compreensão dos elementos que compõem uma experiência de aprendizagem envolvente é essencial. Werbach e Hunter (2020) desenvolveram um modelo que organiza esses elementos em três níveis hierárquicos, aplicáveis de diversas formas e com diferentes objetivos. Eles são: dinâmicas, mecânicas e componentes.

As dinâmicas representam o nível mais abstrato e abrangente. Elas conferem a lógica e os padrões consistentes à experiência, referindo-se à estrutura subjacente e aos grandes princípios do jogo. Incluem as emoções que um jogo desperta ao conquistar um objetivo, as narrativas/*storytelling* que constroem uma história coerente e relevante para o indivíduo, as relações sociais que envolvem as interações colaborativas ou competitivas entre os participantes, as restrições que limitam os caminhos óbvios e incentivam o pensamento estratégico e criativo, e o progresso e desenvolvimento, que se referem ao avanço contínuo e ao crescimento pessoal ou coletivo.

Em um nível intermediário, encontram-se as mecânicas, que são os processos que impulsionam a ação e engajam o indivíduo. Entre elas, destacamos os desafios, que são as tarefas que os participantes devem cumprir para progredir; a competição e a cooperação, que, com seus objetivos distintos, enriquecem a experiência e aumentam o engajamento; o *feedback*, que são as informações sobre o desempenho do participante para motivá-lo e guiar a melhoria; a aquisição de recursos, que envolve a coleta de itens ou poderes úteis ou

coleccionáveis; as recompensas, que são os incentivos oferecidos para reconhecer e valorizar o progresso ou as conquistas; e os estados de vitória, que definem o alcance de um objetivo específico ou a conclusão bem-sucedida de uma série de desafios.

Na base da hierarquia, e sendo as manifestações mais concretas e visíveis dos elementos de gamificação, estão os componentes. Para Alves (2015, p. 46), “[...] complementando a analogia com um determinado idioma, é como se fossem os substantivos”. Estes incluem os pontos, atribuídos para acompanhar o progresso; as insígnias, que são reconhecimentos visuais de conquistas específicas; as classificações (*leaderboards*), que são tabelas de pontuações que fomentam a competição saudável; os avatares, representações gráficas dos participantes que podem ser personalizadas; e os níveis, que indicam o aumento gradual de dificuldade ou complexidade à medida que se progride no sistema gamificado.

Nesse sentido, a compreensão de como esses elementos interagem e são percebidos pelos participantes é fundamental. Para Dickmann (2023), a escolha da mecânica do jogo deve ser feita cuidadosamente para estimular os comportamentos de aprendizagem desejados e promover uma compreensão mais profunda do conteúdo. Nesse sentido, o alinhamento entre a mecânica do jogo e os objetivos educacionais é um aspecto crítico para o sucesso da gamificação. Se a mecânica for muito complexa ou não estiver alinhada aos objetivos, ela pode distrair ou desmotivar os educandos, em vez de incentivá-los.

Dickmann (2023) exemplifica em sua obra como a estrutura de um sistema gamificado, ao integrar as dinâmicas de progressão e as mecânicas de *feedback*, permite que o educando não apenas cumpra tarefas, mas que se sinta parte de uma jornada, onde suas escolhas e o desenvolvimento de suas habilidades são reconhecidos. É essa orquestração dos elementos, do abstrato ao concreto, que transforma uma atividade comum em uma experiência de aprendizagem motivadora e significativa, alinhada aos princípios de uma educação que valoriza a ação e o protagonismo do educando.

Não apresentamos todos os elementos propostos por Werbach e Hunter (2020). No entanto, os autores reconhecem que seu modelo não abrange todos os elementos possíveis, e destacam que não existe um elemento superior ou mais eficaz do que os outros. Cada um se destaca melhor para determinadas finalidades e para alcançar objetivos específicos. Para os propósitos desta pesquisa, que foca na Educação Infantil e nas narrativas, selecionamos os elementos mais relevantes que estão alinhados com os objetivos de engajamento e desenvolvimento de habilidades na primeira infância.

3.6 *Drive system activated: desvendando a motivação*

A essência da gamificação reside em sua capacidade de influenciar o comportamento humano e promover o engajamento, e a motivação é o elemento central que impulsiona esses resultados. Conforme Gonçalves (2018, p. 49), “[...] a motivação é o que nos move a fazer algo”. A compreensão aprofundada da sua aplicação na gamificação, portanto, exige que compreendamos a natureza desse fenômeno.

Para Alves (2015), a motivação pode ser classificada em duas categorias principais: intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca é impulsionada por razões internas, ou seja, pelo prazer, interesse e satisfação inerentes à própria atividade, sem a dependência de estímulos externos. Em contraste, a motivação extrínseca ocorre quando o indivíduo é movido por fatores externos à tarefa, como recompensas, punições ou reconhecimento social. A compreensão dessas duas formas e da complexidade de sua interação é crucial para o design eficaz de experiências de aprendizagem gamificadas.

Aprofundando na motivação intrínseca, Alves (2015, p. 57) argumenta que, em relação à aprendizagem, ela “[...] acontece quando o aprendiz quer aprender o que propomos, percebe a relevância da atividade proposta e desfruta do processo investigativo, explorando e se engajando por conta própria, independente da existência de algum tipo de recompensa”. Corroborando com essa ideia, Ryan e Deci (2000) apontam que a motivação intrínseca é reconhecida por sua durabilidade e por levar a resultados mais consistentes na aprendizagem, pois o indivíduo se engaja na atividade pelo simples prazer de realizá-la, buscando aprimorar suas competências e autonomia. É a busca pela experiência da própria aprendizagem, pela curiosidade, pelo interesse e pelo senso de realização que a atividade proporciona que alimenta essa forma de motivação.

Quanto à motivação extrínseca, Alves (2015, p. 57)), entende que:

O comportamento proveniente da motivação extrínseca acontece para que o indivíduo obtenha alguma recompensa ou evite uma determinada punição. Se você observar, por exemplo, que o comportamento de participar da aula e fazer perguntas com frequência faz com que o professor dê a você um ponto a mais em sua nota, você aprende a participar e fazer perguntas para melhorar a sua nota.

A compreensão da motivação, tanto intrínseca quanto extrínseca, é fundamental para o desenvolvimento de estratégias eficazes de aprendizagem gamificada. Para aprofundar essa discussão, é importante considerarmos, ainda, algumas das teorias que se baseiam na motivação e que oferecem um arcabouço sólido para o design da gamificação.

3.6.1 O mapa do tesouro da motivação: teorias que impulsionam a gamificação

3.6.1.1 Teoria do *Flow*

A teoria do *flow*, também conhecida como estado de fluxo, foi desenvolvida pelo psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi (1999). A teoria descreve o fluxo como um estado de imersão total e concentração intensa em uma atividade, que gera uma profunda motivação intrínseca. Nesse estado, o indivíduo experimenta um senso de envolvimento tão grande que a autoconsciência diminui, a percepção do tempo se altera, e há uma clara sensação de controle sobre a tarefa. Para Gonçalves (2018), esse estado de imersão dialoga diretamente com o conceito de Círculo Mágico, pois o fluxo é a experiência psicológica que o jogador vivencia ao entrar nesse espaço delimitado por regras.

Para que o estado de *flow* seja alcançado, Csikszentmihalyi (1999) aponta a necessidade de um equilíbrio delicado entre dois eixos principais: o nível de desafio da atividade e as habilidades do indivíduo. Se o desafio for muito baixo em relação às habilidades, o indivíduo pode sentir tédio ou apatia. Se o desafio for muito alto em relação às habilidades, pode gerar ansiedade ou frustração. Essa ideia é corroborada por Dickmann (2023), que postula que o estado de fluxo é alcançado quando há um equilíbrio entre o nível de habilidade do indivíduo e o desafio da tarefa em questão. O *flow* ocorre na zona onde o desafio é significativo, mas alcançável, exigindo um esforço concentrado que alavanca e expande as competências do indivíduo.

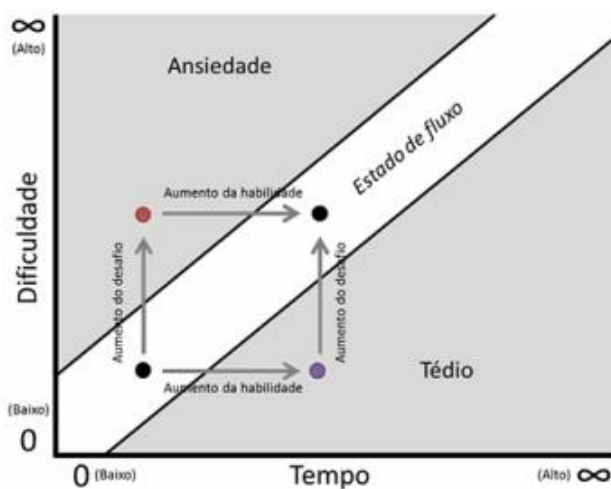
Além desse equilíbrio, elementos como objetivos claros, *feedback* imediato sobre o progresso e a sensação de controle são fundamentais para a experiência. É nesse ponto que o Círculo Mágico e o *flow* se encontram, pois a estrutura do jogo, com suas regras e objetivos bem definidos, é o que cria as condições ideais para que o jogador atinja esse estado. Conforme explora Gonçalves (2018), o *flow* na gamificação potencializa a participação, transformando a aprendizagem em uma experiência prazerosa e profundamente recompensadora por si só.

Assim, a teoria do *flow* demonstra que, ao utilizarmos atividades gamificadas bem desenhadas, a motivação intrínseca gerada por essas experiências não apenas impulsiona a participação dos educandos, potencializando o aprendizado, mas também produz um estado de prazer intrínseco pela própria realização da atividade. No entanto, é importante notar que o fluxo é um estado altamente individual. O que pode levar uma pessoa a entrar em fluxo pode não funcionar para outra. Portanto, ao implementar a gamificação, é importante oferecer flexibilidade e permitir alguma personalização para atender às diferentes habilidades, interesses e estilos de aprendizagem dos educandos (Dickmann, 2023). O próprio autor

exemplifica que: “[...] um sistema de escolha de missões que permite aos alunos escolher os desafios que desejam enfrentar pode ajudar a facilitar o fluxo, permitindo que cada aluno encontre o equilíbrio certo de habilidade e desafio que funciona para eles” (Dickmann, 2023, p. 39).

A importância desse equilíbrio entre desafio e habilidade é, na verdade, a essência da teoria do *flow*. Para visualizar essa dinâmica e guiar o design de experiências gamificadas, Csikszentmihalyi (1999) propôs um diagrama que relaciona esses dois eixos. A Figura 1 apresenta visualmente a essência da teoria do canal de *flow*: no eixo horizontal, está a habilidade do indivíduo na realização da atividade (de baixa a alta); no eixo vertical, o nível de desafio da atividade (de baixo a alto). Se uma atividade tem nível de dificuldade alto, mas o sujeito tem baixa habilidade em sua resolução, isso pode gerar ansiedade e abandono da atividade. No sentido oposto, se o sujeito tem alta habilidade, mas a atividade apresenta baixo desafio, a experiência se torna negativa, resultando em tédio ou apatia. O canal de fluxo (*flow*) é a zona diagonal onde o engajamento máximo ocorre, indicando o equilíbrio ideal entre o nível de desafio proposto na atividade e a habilidade do sujeito em lidar com ela. Idealmente, o nível de dificuldade deve ser elevado paulatinamente à medida em que o sujeito supera cada atividade, desenvolvendo novas habilidades na resolução dos desafios, caminhando de forma diagonal pelo estado de fluxo. Por isso, o design de gamificação deve sempre buscar manter o jogador nesse canal, ajustando o desafio conforme suas habilidades evoluem.

Figura 1 - Gráfico demonstrando o canal de *Flow*



Fonte: Reprodução/Avaliação do Jogo Digital e seus Aspectos Educativos⁶

⁶ Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/320741931_Scribblenauts_Unmasked_Avaliacao_do_Jogo_Digital_e_seus_Aspectos_Educativos. Acesso em: 8 out. 2025.

A teoria do *flow*, portanto, demonstra que o sucesso da gamificação na educação depende de uma arquitetura cuidadosamente planejada. Ao invés de ser um simples aditivo, ela atua como um sistema que guia o educando para um estado de engajamento intrínseco, onde desafio e habilidade se equilibram. Essa experiência de fluxo potencializa a motivação e o aprendizado e transforma o processo educacional em uma atividade prazerosa e profundamente significativa, fundamentando o potencial da gamificação na produção de sentidos e significados na aprendizagem.

3.6.1.2 Teoria da autodeterminação (SDT - *Self-determination theory*)

A teoria da autodeterminação (SDT), proposta por Edward Deci e Richard Ryan (1985), oferece um arcabouço teórico robusto para a compreensão da motivação humana em diversos contextos, incluindo a aprendizagem. A questão central da SDT é a distinção entre diferentes tipos de motivação que se situam ao longo de um *continuum* de autonomia, variando desde a motivação extrínseca até a motivação intrínseca.

Na extremidade mais autodeterminada do espectro, encontra-se a motivação intrínseca, caracterizada pelo engajamento em uma atividade pelo puro prazer e satisfação inerentes à própria ação (Deci; Ryan, 1985). Indivíduos intrinsecamente motivados aprendem e exploram pela curiosidade, pelo interesse e pelo senso de realização que a própria aprendizagem proporciona. Essa forma de motivação está associada a um maior engajamento, persistência, aprendizagem profunda e bem-estar (Ryan; Deci, 2000).

Em contraste, a motivação extrínseca refere-se ao engajamento em uma atividade para alcançar um resultado separável da própria atividade, como obter recompensas, evitar punições ou ganhar reconhecimento social (Deci; Ryan, 1985). No entanto, a SDT não considera a motivação extrínseca como um construto unitário, mas sim como um espectro que varia em seu grau de internalização e, conseqüentemente, de autonomia. Formas mais internalizadas de motivação extrínseca (como a identificação e a integração) podem se aproximar da motivação intrínseca, quando o indivíduo passa a valorizar a meta externa e a integrá-la ao seu próprio senso de *self*.

A qualidade da motivação é um fator crucial na SDT. Experiências de aprendizagem que fomentam a satisfação das três necessidades psicológicas básicas - autonomia (sentir-se no controle das próprias ações e escolhas), competência (sentir-se eficaz e capaz) e relacionamento (sentir-se conectado e pertencente a um grupo) - tendem a promover a motivação intrínseca e as formas mais autodeterminadas de motivação extrínseca. Isso, por sua vez, proporciona resultados mais positivos para o aprendizado e o desenvolvimento

(Ryan; Deci, 2000). Assim, compreendemos que uma gamificação bem-feita não se baseia só em recompensas, mas também em despertar o interesse e o prazer nas atividades propostas, estando alinhada às necessidades psicológicas básicas dos participantes.

3.6.1.3 Teoria Motivacional ARCS (*Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction*)

A teoria motivacional ARCS (*Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction*), proposta por John Keller (1987), psicólogo educacional, está fundamentada na premissa de que a motivação desempenha um papel central no processo de aprendizagem.

Na perspectiva de Keller (1987), o modelo ARCS oferece um conjunto de estratégias e técnicas para o planejamento e a execução de instruções que visam:

Atenção (*Attention*): capturar e manter o interesse dos educandos. Estratégias incluem o uso de humor, surpresas, variação e participação ativa.

Relevância (*Relevance*): demonstrar a importância e a aplicabilidade do conteúdo em relação às necessidades, objetivos e experiências dos educandos. Isso pode ser feito através de exemplos práticos, conexão com problemas reais ou uso de linguagem familiar.

Confiança (*Confidence*): fortalecer a crença dos educandos em suas próprias habilidades de aprendizado e execução da tarefa. Isso envolve definir objetivos claros, fornecer oportunidades de sucesso e oferecer feedback construtivo.

Satisfação (*Satisfaction*): proporcionar experiências gratificantes e recompensadoras que reforcem o esforço e o aprendizado, incentivando a persistência. Isso pode incluir o uso de elogios, recompensas tangíveis (com cautela) e a promoção de um sentimento de realização.

Sob a ótica de Alves (2015), o ARCS é um modelo com foco no design instrucional. Contudo, a gamificação surge como uma ferramenta adicional poderosa que pode ser incorporada ao desenvolvimento de soluções de aprendizagem, sendo, portanto, perfeitamente aplicável nesse contexto. Os elementos de jogos podem ser estrategicamente utilizados para atender aos quatro componentes do ARCS, tornando a experiência de aprendizagem mais motivadora.

3.6.1.4 O Octalysis e a Taxonomia de Bartle

Aprofundando as teorias de motivação, destacamos o framework Octalysis, desenvolvido por Yu-kai Chou (2015). Fruto de pesquisas sobre a psicologia do engajamento, o autor propõe que as experiências são impulsionadas por oito vetores fundamentais, denominados *Core Drives*, que operam em perspectivas extrínsecas e intrínsecas. São eles:

- 1- **Significado Épico e Vocação:** o sentimento de ser escolhido ou participar de algo maior;
- 2- **Desenvolvimento e Realização:** o foco na progressão e superação de desafios;
- 3- **Fortalecimento da Criatividade e *Feedback*:** o processo de descoberta e resposta imediata;
- 4- **Propriedade e Posse:** o desejo de integrar e cuidar de recursos ou conquistas;
- 5- **Influência Social e Afinidade:** a motivação por meio da interação, conexão e mentoria;
- 6- **Escassez e Impaciência:** o desejo por algo que requer tempo ou esforço especial;
- 7- **Imprevisibilidade e Curiosidade:** o impulso de descobrir o que está por vir;
- 8- **Perda e Evitação:** o cuidado para preservar o que foi alcançado.

No contexto desta pesquisa, destacamos três vetores como pilares da experiência. O *Core Drive 1* fundamenta o protagonismo e o sentimento de chamado; o *Core Drive 2* impulsiona o desejo de evoluir e superar etapas; e o *Core Drive 3* permite que o educando utilize sua imaginação para resolver situações-problema de forma ativa e autoral.

Esta estrutura dialoga e amplia os conceitos da taxonomia de Bartle (1996). Enquanto Bartle categoriza os perfis de comportamento dos jogadores, Chou (2015) investiga os impulsos que os movem. A integração entre as duas teorias permite identificar como as subjetividades habitam o universo lúdico:

Exploradores: Movidos pela descoberta e pelo sentido da jornada (*Core Drives 1 e 7*).

Realizadores: Buscam a sensação de progressão e maestria (*Core Drive 2*).

Socializadores: Encontram motivação na interação e no pertencimento (*Core Drive 5*).

Predadores: São movidos pelo desafio direto e pela necessidade de testar seus limites e influência no sistema.

Essa base teórica reconhece que a motivação não é uniforme, permitindo que a prática pedagógica ofereça diferentes formas de engajamento que respeitem a singularidade da recepção infantil.

Embora o campo da motivação seja vasto e extensivamente pesquisado, o presente estudo se concentrou em cinco teorias motivacionais específicas: *Flow*, Autodeterminação ARCS, Octalysis e a Taxonomia de Bartle. Ao demonstrar a ligação entre seus construtos teóricos e a gamificação, reforçamos a existência de uma base teórica sólida para a utilização

dessa abordagem na Educação, especialmente na promoção de um engajamento significativo e duradouro.

3.7 A Gamificação na Educação Infantil: a jornada da *paídia* à *paideia* e a arte de transformar o aprendizado em jogo

A Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, tem no brincar e na interação seus eixos estruturantes, conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC (Brasil, 2018) reconhece a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, destacando a importância dos campos de experiência e dos direitos de aprendizagem, que são seis: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se. Nesse contexto, a gamificação surge como uma abordagem capaz de dialogar com o universo lúdico da criança e com as competências gerais da Educação Básica, transformando o aprendizado em uma experiência de imersão e significado.

A imersão da criança no universo do jogo e da brincadeira é um pilar para o seu desenvolvimento. Esse estado de fluidez, que o psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi (1999) descreve como um equilíbrio perfeito entre desafio e habilidade, é um fenômeno que a gamificação busca intencionalmente replicar em ambientes de aprendizagem. Nesse sentido, a teoria do *flow* encontra ressonância em Kishimoto (2011), para quem o brincar não é simplesmente uma atividade recreativa, mas sim, um espaço privilegiado de aprendizagem, exploração e construção de sentidos na infância. Nesse contexto, a distinção entre jogo livre, espontâneo e desregulado (*paídia*) e o ideal de formação integral com propósito educacional (*paideia*) - conceitos herdados da Grécia Antiga – e aprofundados por Roger Caillós (1990), é relevante para entender a gamificação. Podemos compreender que a gamificação, em sua essência, atua como uma ponte entre esses dois conceitos. Embora não seja um jogo puro (*paídia*), ela utiliza a estrutura e o engajamento inerentes ao universo lúdico para impulsionar a aprendizagem e o desenvolvimento com um propósito, estando alinhada mais com a *paideia*. Ela busca resgatar o prazer e a espontaneidade da brincadeira, mas direcionando-os para objetivos educacionais bem definidos.

A aplicação da gamificação na educação vai além da inclusão de elementos lúdicos; ela representa uma abordagem estratégica para potencializar o processo de ensino-aprendizagem, especialmente relevante na Educação Infantil. Neste nível de ensino, onde o brincar é a principal forma de interação e construção de conhecimento, a gamificação encontra um terreno fértil para florescer, dialogando diretamente com teorias do desenvolvimento infantil e da sociologia da infância.

Conforme ressaltado por Dickmann (2023), a gamificação na sala de aula não está resumida a distribuir pontos ou criar *rankings*. Ele enfatiza que o fundamental é a criação de uma experiência que ressoe com o universo da criança, onde o aprendizado ocorra de forma natural e engajadora. Para Dickmann (2023), a chave está em transformar o currículo em uma jornada de descobertas, onde cada conteúdo programático é transformado em um desafio a ser superado, e cada atividade em uma missão a ser cumprida.

Essa perspectiva dialoga com Corsaro (2011), que destaca como as crianças não reproduzem a cultura adulta, mas a reinterpretam e a transformam ativamente através de suas interações sociais e brincadeiras. A gamificação, ao oferecer um ambiente estruturado, mas flexível, permite que as crianças sejam protagonistas, negociando significados e construindo conhecimentos de forma colaborativa. Kishimoto (2011, p. 19), por sua vez, reforça a ideia de que o jogo é um reflexo do contexto social. Segundo a autora:

Assumir que cada contexto cria sua concepção de jogo não pode ser visto de modo simplista, como mera ação de nomear. Empregar um termo não é um ato solitário. Subentende todo um grupo social que o compreende, fala e pensa da mesma forma. Considerar que o jogo tem um sentido dentro de um contexto significa a emissão de uma hipótese, a aplicação de uma experiência ou de uma categoria fornecida pela sociedade, veiculada pela língua enquanto instrumento de cultura dessa sociedade.

Essa perspectiva é fundamental para entendermos como a gamificação, ao trazer elementos lúdicos culturalmente significativos para as atividades pedagógicas, amplia as possibilidades de exploração, experimentação e expressão, transformando o conteúdo em uma aventura. Por exemplo, em vez de memorizar cores, as crianças poderiam embarcar em uma missão de detetives de cores pelo ambiente da sala, buscando objetos com tonalidades específicas e ganhando insígnias de descoberta (componentes de gamificação) ao identificá-las. A narrativa aqui é o motor que impulsiona a aprendizagem.

Ainda no contexto da prática da sala de aula, Dickmann (2023), sugere que o educador utilize elementos como desafios progressivos, onde cada etapa vencida libera um novo nível de conhecimento, e *feedbacks* construtivos, que não apontam somente os erros, mas guiam a criança para a superação, onde errar passa a fazer parte do processo. No espaço da Educação Infantil, isso pode ser manifestado em atividades como a construção de mapas do tesouro para explorar conceitos matemáticos, a criação de contos interativos onde as escolhas das crianças afetam a narrativa, desenvolvendo a linguagem e a criatividade; ou jogos de faz de conta com regras simples que introduzem conceitos de convivência e cidadania. Em todas essas

instâncias, o objetivo é que o aprendizado seja uma consequência natural do engajamento com a experiência lúdica, e não uma obrigação externa.

Essa abordagem também encontra ressonância em Vygotsky (2007), com sua ênfase no papel da interação social e do brincar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A gamificação, ao propor desafios que podem ser resolvidos em grupo e ao criar cenários onde as crianças assumem papéis e interagem com a narrativa da aprendizagem, fomenta a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Reconhecendo a importância dessa interação, Dickmann (2023, p. 42), destaca que,

Outro aspecto importante da aprendizagem experiencial que pode ser acentuado pela gamificação é o aspecto social da aprendizagem. A aprendizagem é muitas vezes uma atividade social, e a colaboração e discussão com outros podem aprofundar a compreensão e promover novas perspectivas. Em um ambiente gamificado, os alunos podem trabalhar juntos para resolver desafios, discutir estratégias e refletir coletivamente sobre suas experiências. Esta interação social pode enriquecer a experiência de aprendizagem e promover um senso de comunidade entre os alunos.

Através da colaboração e da mediação do educador, o que a criança não consegue fazer sozinha, ela consegue realizar com a ajuda dos colegas ou do adulto, avançando em seu aprendizado. A gamificação, nesse sentido, atua como um mediador cultural e social, transformando o ambiente educacional em um espaço dinâmico de construção coletiva de sentidos e significados. É nesse contexto que a ação de brincar torna-se transformada em um processo de aprendizado coletivo, que Kishimoto (2011, p. 24, grifo da autora), define como o lúdico em ação. “É a *brincadeira*? É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação”.

3.7.1 A jornada do pequeno herói: narrativas e o universo infantil

Antes de aprofundarmos a visão teórica, torna-se importante reconhecer que as narrativas e histórias fazem parte do cotidiano infantil, e que elas não se limitam a livros ou filmes, mas também nas brincadeiras de faz de conta, nas conversas sobre os personagens e nos desafios diários. Também é necessário compreender que a história se refere ao enredo, à sequência dos eventos e a narrativa, por sua vez, é a forma como essa história é contada, a estrutura que dá sentido e significado aos eventos.

Para Gancho (2002), a narrativa é uma forma de comunicação presente no cotidiano de todas as pessoas, sejam elas pais, professores ou amigos. O autor explica que, de contos de fadas a simples piadas, toda história se estrutura sobre elementos básicos que respondem a questões como: O que aconteceu? Quem viveu os fatos? Como? Onde? Por quê? Esses

elementos, sem os quais a narrativa não pode existir, são o enredo, os personagens, o tempo, o espaço, o narrador e o conflito. Entre eles, o narrador é o elemento organizador que distingue a prosa de ficção, servindo como o intermediário fundamental entre o autor e o leitor. O enredo, por sua vez, é o conjunto de fatos da história, mas sua verdadeira força está no conflito, que atua como a tensão central que prende a atenção. “O conflito é qualquer componente da história (personagens, fatos, ambiente, ideias, emoções) que se opõe a outro, criando uma tensão que organiza os fatos da história e prende a atenção do leitor” (Gancho, 2002, p. 8).

O autor descreve o conflito como qualquer oposição na narrativa que movimenta os fatos, e sua estrutura se organiza em quatro partes: exposição (apresentação inicial), complicação (desenvolvimento), clímax (ponto de maior tensão) e desfecho (a solução da história). Sob a ótica da gamificação, através do framework Octalysis, essa tensão descrita por Gancho (2002) é potencializada pelo *core drive 2* (desenvolvimento e realização), que utiliza o desafio do conflito como base de progressão, e pelo *core drive 8* (perda e evitação), que engaja o sujeito na urgência de resolver a oposição para evitar um desfecho negativo na narrativa (Chou, 2015).

Enquanto Gancho fundamenta a narrativa em elementos fixos e na figura do narrador, o ciberespaço, como explorado por Murray (2003), propõe uma evolução desse modelo. A autora argumenta que a narrativa digital vai além da observação, convidando o espectador a se tornar um participante ativo, com agência e capacidade de transformar a história. Para exemplificar, Murray (2003, p. 85, grifos da autora), descreve a criação da qualidade espacial em narrativas digitais, um processo que depende diretamente da interação do usuário:

Embora essa propriedade espacial tenha sido largamente explorada em aplicações gráficas, na verdade ela independe da habilidade do computador para exibir mapas, imagens ou até modelos tridimensionais. Ela também independe da sua função comunicativa, conectando lugares geograficamente distantes. A qualidade espacial do computador é criada pelo processo interativo da navegação. Sabemos estar numa determinada situação porque, quando acionamos uma tela ou o mouse, o que a tela exibe (texto ou gráfico) é alterado conforme nossa ordem. Podemos verificar a relação de um espaço virtual com outro ao refazer nossos passos. As masmorras baseadas em texto de *Zork*, os retratos sequenciais da encantada ilha de *Myst*, os mundos planos dos jogos de labirinto com muitos múltiplos níveis, a cachoeira do corvo vista com o capacete de VR em *Placeholder*, o mundo tridimensional e contínuos das paisagens imaginárias nos novos videogames - todos são percebidos pelos usuários através do processo de navegação, que é exclusivo do ambiente digital.

Essa perspectiva transforma a narrativa em um ambiente interativo onde a criança-educando não só ouve a história, mas a constrói. O poder da agência, garantido pelo processo de navegação, é o que permite ao jogador assumir um papel ativo e transformar a narrativa em uma experiência pessoal e significativa. Tal liberdade de transformar a história através da agência está conectada diretamente ao perfil Explorador da Taxonomia de Bartle (1996), que encontra motivação na descoberta das possibilidades do ambiente. No Octalysis, esse processo é sustentado pelo *core drive* 3 (fortalecimento da criatividade e *feedback*), onde o educando navega e recebe respostas imediatas às suas escolhas criativas (Chou, 2015).

Exemplos como a história “o rapto das cebolinhas” de Maria Clara Machado (2002) e a sua adaptação na mídia televisiva e posteriormente para o livros, a série “Detetives do Prédio Azul” (DPA)⁷, já apresentam essa estrutura narrativa. Em ambos, a história parte de um problema - um objeto roubado, uma missão a ser cumprida - que convida a criança a interagir, a buscar pistas e a solucionar o mistério.

A importância da narrativa como elo entre as regras do jogo e a experiência do jogador é reforçada por Dickmann (2023, p. 68), que destaca a capacidade da história de dar significado e emoção à jornada:

A narrativa é um elemento fundamental que dá aos jogos uma dimensão extra de engajamento e imersão. Ela transforma um conjunto de ações e regras em uma história com personagens, conflitos e resoluções. O poder da narrativa está na sua capacidade de engajar emocionalmente os jogadores, fazendo-os se sentirem parte de um mundo e de uma jornada. Na educação, a narrativa pode ser igualmente poderosa, transformando o aprendizado em uma aventura emocionante e significativa.

A fluidez entre o universo real e o imaginário da criança é o alicerce para entender a força da gamificação. A dimensão de jornada e a capacidade de se sentir parte de uma história, como defende Dickmann (2023), não surgem do nada. Elas se conectam à própria natureza da infância, onde o brincar é a principal forma de se relacionar com o mundo.

Kishimoto (2011) fundamenta a ideia de que a brincadeira é a linguagem da criança, a atividade pela qual ela constrói significados e organiza a sua realidade. O faz de conta e a situação imaginária, conceitos-chave de Vygotsky (2007), não são passatempos, mas um espaço de desenvolvimento no qual a criança ensaia papéis sociais, pratica a autorregulação e

⁷ Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/BlogPost/6285/detetives-do-predio-azul-uma-celebracao-dos-porques-da-infancia?srsId=AfmBOoqMqcg7MfGWcsgIfAEtERnV9JQ16qMN1zaNxIDQr8uqO79zSM>. Acesso em: 4 set. 2025.

vivencia narrativas que são fundamentais para o seu crescimento. A gamificação, ao estruturar essa linguagem lúdica em um sistema com regras e objetivos, formaliza o gênero discursivo da brincadeira, tornando-o um veículo potente para o aprendizado.

Assim, as narrativas gamificadas colaboram com o desenvolvimento das competências socioemocionais na Educação Infantil. Ao se imergir na jornada de um herói, conceito explorado por Joseph Campbell (1997), a criança é convidada a praticar a empatia, a lidar com a frustração e a celebrar a colaboração. Campbell (1997) mostra que as histórias mais significativas da humanidade seguem uma estrutura universal, na qual um protagonista parte do seu mundo comum, enfrenta desafios e retorna transformado.

Essa jornada pode ser vista, de forma lúdica, em narrativas conhecidas pelas crianças. O clássico personagem Cebolinha da Turma da Mônica, ao roubar o Sansão da Mônica, cria um desafio que só pode ser resolvido através da busca e da estratégia. Essa simples ação de “roubar e esconder” estabelece um claro objetivo e uma motivação para a sua jornada. A criança, ao se identificar com a dinâmica, se engaja na aventura de busca e de resolução de problemas.

No contexto da gamificação na Educação Infantil, a criança é o próprio herói. Sua jornada se inicia com o chamado para a aventura, que pode ser o início de uma nova missão ou um desafio apresentado pela educadora. Esse chamado é a ativação prática do *core drive 1* (significado épico e vocação). Ao aceitar, ela atravessa o limiar do mundo comum (a sala de aula) para entrar em um universo de faz de conta e descobertas, investida de um propósito maior e cheio de significado. Ao longo do caminho, ela enfrenta provas e desafios que testam sua força e suas habilidades, acionando o *core drive 2* (desenvolvimento e realização) e o perfil realizador de Bartle (1996), que encontram satisfação na superação de etapas e no domínio de novas competências. O ápice da jornada é a recompensa, que pode ser a conquista de um novo conhecimento, uma *insígnia* ou um poder. Essa estrutura narrativa dá sentido a cada ação na sala de aula. É nessa vivência que a criança se torna a protagonista da própria aprendizagem, transformando a experiência em uma aventura com significado.

Essa forma de narrar e de vivenciar a aprendizagem evidencia a importância de um novo modo de comunicação, para o qual a gamificação, ao estruturar a jornada do herói, contribui significativamente. Conforme a visão de Bakhtin (2011), cada esfera da atividade humana gera seus próprios gêneros discursivos, que são tipos relativamente estáveis de enunciados. A narrativa gamificada, ao formalizar a linguagem lúdica da criança, torna-se um gênero discursivo único para o ambiente educacional. E acreditamos, que é por isso, que a gamificação também pode ser analisada, em essência, como uma linguagem.

3.7.2 O chamado à expedição: o desafio de mapear a terra desconhecida da gamificação como linguagem

Aprender a ver a gamificação para além de um conjunto de técnicas, e percebê-la como um novo modo de comunicação, foi um ponto de virada nesta pesquisa. Na perspectiva bakhtiniana, cada esfera da atividade humana produz gêneros discursivos próprios, isto é, tipos de enunciados que formalizam nossas formas de comunicação (Bakhtin, 2011). Partindo da premissa de que a narrativa gamificada formaliza a linguagem lúdica da criança, propomos que a gamificação opera, essencialmente, como uma linguagem midiática singular no ambiente educacional.

Para além de ser um meio, o jogo é manifestado como um ato dialógico (Bakhtin, 2003) em que o significado é negociado ativamente na interação. Com base no arcabouço teórico que posiciona o jogo como sistema de negociação de sentidos (Bastos, 2024) e de produção de significados influenciada por fatores contextuais (Feitosa, 2023), podemos entender a gamificação como uma linguagem específica. Essa linguagem midiática baseada em *games* é intrinsecamente interativa e dialogada, onde os elementos como regras, avatares, insígnias/poderes e narrativas funcionam como signos que ganham sentido completo na participação do jogador.

Entretanto, essa linguagem só pode ser adequadamente compreendida por meio das mediações. Conforme Martino (2019) e Martín-Barbero (1997), a comunicação é um processo de produção de sentidos que ocorre nas mediações culturais e sociais. Assim, os componentes de um sistema gamificado são signos que adquirem significado pleno no contexto em que circulam: aqui, a sala de aula. Eles comunicam reconhecimento, progresso e desafio, mas é na apropriação e na negociação coletivas que é produzido o sentido pedagógico.

À luz de Bakhtin (2003; 2011), o ato dialógico também permite examinar como as vozes dos participantes, educadores e educandos, interagem e se influenciam reciprocamente. O sistema gamificado, portanto, não é uma voz monolítica do educador ou do designer. Trata-se de uma confluência de vozes, uma polifonia conforme descrita por Bakhtin (2008). A polifonia designa a coexistência de consciências e vozes distintas em um mesmo espaço discursivo, cada qual mantendo sua autonomia. Diferente do discurso monológico, ela cria um diálogo entre vozes heterogêneas que se confrontam, dialogam e se transformam, produzindo um espaço plural de significados. No contexto da gamificação, essa polifonia se manifesta porque intencionalidade pedagógica (a regra), interpretação da criança (o jogador) e interação entre pares (a colaboração) coexistem em diálogo ativo, sem que uma voz anule ou suplante a outra. A ação do educando em um jogo ou sistema gamificado é, portanto, um enunciado

dialógico que responde às regras e desafios e, ao mesmo tempo, cria novos sentidos para a narrativa. Essa irreducibilidade das consciências confirma o caráter polifônico da gamificação como espaço de produção e negociação de significados na aprendizagem infantil.

Simultaneamente, o jogo é uma mídia. Na visão de McLuhan (2005), o jogo é extensão social e cultural do ser humano - um sistema comunicativo com ícones, símbolos e interações próprios. Murray (2003) complementa, ao tratar o jogo como mídia que explora propriedades intrínsecas do computador:

- 1- a proceduralidade (o poder de simulação baseado em regras algorítmicas);
- 2- a participação (o convite à interação e à ação do jogador);
- 3- a espacialidade (a capacidade de criar mundos virtuais navegáveis);
- 4- e a enciclopédia (o armazenamento massivo de dados que gera riqueza e profundidade de detalhes no universo narrativo).

A partir dessas propriedades, a autora concebe a “cibernarrativa” como a linguagem específica do jogo, capaz de promover a agência (a sensação gratificante de realizar ações significativas) e a imersão (o transporte e a absorção no mundo simulado).

A gamificação, por sua vez, pode ser entendida como metamídia de segunda ordem: ela reaproveita elementos do jogo e os transforma em uma linguagem própria. A teoria da remediação (Bolter; Grusin, 2000) explica esse processo de apropriação e reformulação de mídias, em que há simultaneamente a busca por uma experiência imediata e a evidência da mediação (hipermediação). Conforme Richard Grusin explica em entrevista concedida a Correia (2013, p. 164),

Remediar, remodelar ou re-mediar de um meio para outro operava de duas formas contraditórias, buscando de um lado apagar todos os sinais de mediação ao oferecer contato imediato com o real, e, de outro, multiplicar ou chamar atenção para a remediação ou àquilo que Jay David Bolter e eu nos referimos como hipermediação.

Essa lógica está inserida na noção de convergência midiática de Jenkins (2009), segundo a qual os usuários transitam entre mídias e estabelecem conexões mentais entre elas - cenário ideal para a gamificação, que reutiliza narrativas, mecânicas e estéticas dos *games* em múltiplos contextos.

Manovich (2001) ajuda a entender tecnicamente essa reconfiguração: o computador como “metamídia” e a modularidade dos objetos digitais permitem desmembrar elementos do jogo e recombina-los para criar experiências gamificadas em contextos educacionais. Em termos práticos, a gamificação visa influenciar o comportamento em contextos não lúdicos.

Thompson (1998) lembra que a mídia cria formas de interação; assim, um quadro de conquistas com adesivos não é apenas incentivo, mas uma mídia tangível que comunica esforço e sucesso, ou seja, cada adesivo funciona como signo de reconhecimento e motivação.

Essa apropriação faz parte de um fenômeno maior de convergência midiática, conforme defendido por Jenkins (2009). Para o autor, a convergência não está limitada à tecnologia; ela acontece na mente dos consumidores à medida que eles transitam por diversas mídias e estabelecem conexões. A gamificação pode ser encaixada perfeitamente nesse cenário, pois se apropria dos elementos-chave dos *games*, como narrativas, mecânicas e estéticas, para criar uma experiência de aprendizado que é estendida por diferentes plataformas e contextos, participando ativamente da cultura da convergência.

Por fim, a gamificação é consolidada como uma linguagem pedagógica que convoca a participação ativa do educando como cocriador do processo. Longe de ser um modelo de educação bancária (Freire, 2003), ela engaja os sujeitos em uma produção contínua de sentidos, em que o aprendizado não é transferido, mas construído coletivamente. Trata-se, portanto, de um modo de comunicação que articula o técnico e o humano, o social e o simbólico, o que Grusin (Correia, 2013, p. 166) descreve como relações “[...] tão técnicas quanto sociais, tão não-humanas quanto humanas”.

A dualidade da gamificação, explorada sob a ótica de mídia e de processo dialógico, é revelada como a sua maior potência. Ao ser entendida como metamídia, reconfigura elementos lúdicos para criar um sistema comunicacional entre jogo e sala de aula; enquanto processo dialógico, transforma a aprendizagem em uma negociação contínua de sentidos. A gamificação, portanto, pode ser entendida como linguagem completa, sistema de comunicação mediada e espaço vivo de produção de significados, oferecendo uma forma mais rica, humana e profunda de moldar a aprendizagem.

3.8 Conquista! Teoria desbloqueada: rumo à jornada da práxis.

Este capítulo estabelece a base teórica da gamificação na Educação Infantil, atuando como o alicerce fundamental para a nossa pesquisa. Nossa jornada começou com a definição da ludicidade e a distinção entre *play* e *game*, conceitos que sublinham o papel do brincar no desenvolvimento humano. Em seguida, avançamos para o universo da gamificação, explorando seus conceitos, origens e os elementos que a compõem.

Aprofundamos essa compreensão com o arcabouço sócio-histórico-cultural de Vygotsky, que sublinha a importância da interação social e o papel da mediação, reforçando o ambiente gamificado como um espaço de construção coletiva de conhecimento.

Na sequência, exploramos as teorias da motivação (*Flow*, Autodeterminação e ARCS), que nos permitiram desvendar os mecanismos que impulsionam o engajamento na aprendizagem.

Fizemos a conexão com a Educação Infantil, posicionando a gamificação como uma ponte entre a *paídia* e a *paideia*, onde o prazer da brincadeira é intencionalmente direcionado para a formação integral. A culminância deste capítulo foi a ancoragem de toda a discussão na gamificação como linguagem midiática e dialógica. Demonstramos, através de Bakhtin, que a narrativa gamificada se torna um gênero discursivo único para o ambiente educacional. Por fim, estabelecemos o diálogo com Paulo Freire, conectando a gamificação aos seus pilares de comunicação, diálogo e práxis, demonstrando seu potencial para uma educação libertadora e protagonista, baseada na produção autônoma de sentidos e significados.

Com isso, podemos afirmar que este capítulo cumpriu seu objetivo, respondendo à nossa questão orientadora: como a gamificação pode ser aplicada na Educação Infantil para criar experiências de aprendizado mais significativas? Argumentamos que, através das práticas de uma abordagem gamificada que valoriza o lúdico, a interação social e a autonomia, é possível criar ambientes onde as crianças, imersas em histórias e desafios, constroem ativamente seu conhecimento. Tal conhecimento é traduzido na gamificação, compreendida como uma linguagem mediadora, que reconfigura o espaço de aprendizagem em um sistema de comunicação dialógico, onde o engajamento e a interação dinamizam a construção coletiva de sentidos.

Em sua essência, este capítulo sustenta a nossa premissa de que as práticas gamificadas, ao serem aplicadas na Educação Infantil, estimulam competências e habilidades de forma lúdica, resultando em experiências de aprendizado mais significativas e favorecendo o desenvolvimento socioemocional. O alinhamento com a perspectiva freiriana reforça que as narrativas gamificadas são espaços de diálogo e práxis, onde as crianças são protagonistas na construção de sentidos e significados.

Com toda essa base teórica estabelecida, a fase de conceituação do nosso trabalho foi concluída. Desbloqueamos a compreensão do porquê e do como a gamificação deve ser integrada à Educação em interface com a Comunicação. Agora, estamos prontos para a próxima fase. O próximo nível nos aguarda com um aprofundamento na análise das narrativas gamificadas em si e na observação da sua materialização no campo, através da pesquisa etnográfica, onde a teoria se encontrará com a prática.

CAPÍTULO 4.

NÍVEL IV - A PRÁXIS EM AÇÃO: EXPLORANDO CAMINHOS ETNOGRÁFICOS COM NARRATIVAS GAMIFICADAS NO COTIDIANO ESCOLAR INFANTIL

O quarto nível da nossa jornada representa a transição da teoria para a práxis. Se, nos capítulos anteriores, construímos a base teórica e os elementos de jogo, agora é o momento de testar nossas estratégias no campo. Este capítulo é o diário de bordo da pesquisadora, detalhando a exploração e a imersão em um ambiente real de aprendizado: o cotidiano escolar da Educação Infantil.

Para desbravar este novo território, faremos exploração e aprofundamento teórico sobre pesquisas nos/do/com os cotidianos na perspectiva de Ferraço, Soares e Alves (2018) e a fundamentação teórica de metodologias etnográficas a partir de Mattos (2024). Em seguida, avançaremos para o campo, onde aplicaremos os conceitos teóricos discutidos anteriormente. Aqui, exploraremos as práticas e experiências vivenciadas no espaço escolar buscando compreender como as narrativas gamificadas podem produzir sentidos e significados no cotidiano das crianças. Para isso, este momento compreenderá quatro etapas: observação participante, registros multimídia das experiências infantis, implementação de atividades gamificadas com observação contínua e coleta de dados com as crianças.

Nosso objetivo é demonstrar como as atividades gamificadas, realizadas com as crianças da Educação Infantil, contribuem para a produção de sentidos e construção de significados no processo de ensino-aprendizagem. Tendo como questão orientadora: **como a narrativa gamificada, aplicada na Educação Infantil, pode potencializar a produção de sentidos e construção de significados na aprendizagem?** Partimos da seguinte hipótese secundária: **A narrativa gamificada pode potencializar a participação ativa e dialógica das crianças da Educação Infantil na produção de sentidos, construção de significados no processo de ensino-aprendizagem através de sua abordagem lúdica.** O que nos leva à nossa primeira missão.

Antes de entrar no campo da práxis, é necessário compreender as regras do jogo e as estratégias teóricas que fundamentam a observação e a decodificação dos sentidos no cotidiano.

4.1 Estratégias de jogo: desvendando o campo teórico da etnografia e do cotidiano

A etnografia requer imersão sensível e postura reflexiva. O pesquisador, como propõem Lakatos e Marconi (2003), se incorpora ao grupo e compartilha suas práticas, observando de dentro as interações sociais. No contexto da Educação Infantil, essa presença implica acompanhar rotinas, interações e significados culturais que emergem no brincar, nas relações e nas produções simbólicas das crianças.

Estar em campo requer envolvimento ativo, mas exige vigilância constante para equilibrar a proximidade e a atenção analítica, prevenindo a perda da objetividade do olhar (Lakatos; Marconi, 2003). No contexto educativo, isso significa acompanhar rotinas e interações da infância, construindo um olhar sensível às culturas infantis, suas interações com educadoras, mídias, jogos e gamificação.

A ética, conforme Kramer (2002), é condição essencial na pesquisa com crianças. A autora defende a criança como cidadã e produtora de cultura, o que exige proteger sua identidade e respeitar sua voz e imagem. A criança é sujeito criativo e social, coautora da história e da cultura que vivencia. A autora afirma que “Temos feito no Brasil, nos últimos vinte anos, um sério esforço para consolidar uma visão da criança como cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora da cultura e da história, ao mesmo tempo em que é produzida na história e na cultura que lhe são contemporâneas” (Kramer, 2002, p. 43). Essa visão, que posiciona a criança como um ser ativo e criador de cultura e narrativas, exige uma metodologia de pesquisa capaz de capturar a riqueza e a profundidade do seu universo cotidiano. Para tanto, é fundamental uma abordagem que valorize a escuta e a observação minuciosa desse cotidiano, um olhar que se debruce sobre as pequenas ações e os grandes gestos, a fim de extrair deles os significados que compõem os processos de aprendizagem e a construção de sentidos.

Essa necessidade metodológica encontra seu fundamento no que Kramer (2002, p. 45) descreve como “[...] a antropologia e a pesquisa etnográfica – exercício de encontro com o outro e, portanto, consigo mesmo – combinam um cuidadoso mergulho crítico no trabalho de campo com um severo questionamento quanto ao processo de pesquisar.” A reflexão sobre a etnografia no espaço escolar amplia o debate metodológico e aponta para uma compreensão que não se limita à técnica.

Mattos (2024) sugere que a etnografia seja compreendida como epistemologia, articulando teoria e prática. Como abordagem qualitativa, a etnografia pode oferecer uma visão holística da cultura, entendida como um sistema dinâmico de significados que confere

aos atores sociais um papel ativo na modificação das estruturas sociais (Mattos, 2011). A etnografia tende a ser sustentada em elementos como a centralidade do sujeito, o estudo prolongado, o registro minucioso, a análise indutiva e uma postura ética (Mattos, 2024).

Mattos (2011, p. 57-58) também destaca a relevância do significado local no trabalho:

O significado local e a organização do significado local para a pessoa estudada constituem, assim como a comparação e a descrição densa, aspectos importantes a serem observados no trabalho etnográfico. Pressupomos que no ‘pequeno mundo’ de uma sala de pré-escolar exista uma ordem particular de organização sociocultural, por ser conduzida por um tipo particular de professor, sua filosofia de trabalho, sua origem sociocultural, a classe social em que a comunidade está inserida, e ainda por causa da personalidade individual das pessoas envolvidas. [...] Existe este interesse geral em comparação com todos os outros modos de ser e fazer que nós conhecemos como humanos, mas existe também o interesse no estudo [...] bem específico sobre o significado da organização de um grupo particular de pessoas. Como na linguística, estamos interessados em alguma coisa que é universal sobre a linguagem enquanto ela mesma, na forma que a conhecemos, mas só podemos aprender sobre a universalidade estudando os casos particulares.

Nesse sentido, Erickson (2004) afirma que a etnografia busca se aprofundar em significados manifestados em ações e avaliações habituais. O pesquisador utiliza a observação participante e gravações para documentar o comportamento natural, procurando validar inferências sobre significados sociais através de atividades com as crianças. O autor ainda sugere que a escola é um ambiente complexo, onde dinâmicas e papéis revelam significados autênticos, cabendo ao etnógrafo investigar as lógicas que estruturam essa rotina.

Essa visão está relacionada com Michel de Certeau (1998), que, em *A invenção do cotidiano*, propõe que este não é um espaço de passividade, mas de invenção. Práticas ordinárias sinalizam a criatividade dos sujeitos comuns, que elaboram táticas para lidar com estratégias institucionais. Na escola, educadores (relacionados às estratégias institucionais) e crianças (muitas vezes vistas como alvo) podem transitar entre táticas e estratégias. Educadores tendem a operar taticamente frente a pressões estratégicas institucionais, e crianças elaboram suas táticas ao reinventar atividades. A escola pode ser vista como um campo de negociações criativas.

É nesse quadro que estão inseridas as pesquisas nos/dos/com os cotidianos (Ferraço; Soares; Alves, 2018). O uso do plural visa evidenciar a multiplicidade das experiências, reconhecendo o sujeito como criador de sentidos em interação. Os cotidianos podem ser compreendidos como práticas da vida diária que articulam redes de conhecimentos e promovem transformações nos sujeitos. Os cotidianos escolares se entrelaçam a outros

espaços (mídia, artes), constituindo a escola como lugar de cruzamento de trajetórias (Ferraço; Soares; Alves, 2018). As pesquisas nos/dos/com os cotidianos apostam na centralidade dos “praticantes-pensantes” que, em suas operações, resistem e inventam. As táticas são vistas como “artes de resistência que desorganizam estratégias hegemônicas” (Certeau, 1998).

Assim, a pesquisa estabelece sua base metodológica ao articular a etnografia como método de imersão, a valorização da criança como sujeito cultural (Kramer, 2002) e a compreensão do cotidiano como lócus de táticas e estratégias em negociação (Certeau, 1998). Esse arcabouço visa compreender como as propostas de gamificação se manifestam no cotidiano escolar e, em especial, como crianças e educadores produzem, ativamente, narrativas e significados próprios nesse processo. Dessa forma, a pesquisa articula etnografia, infância e cotidiano como eixos complementares para compreender como as crianças produzem significados por meio da gamificação como linguagem e experiência cultural.

Para operacionalizar a pesquisa e capturar essa complexidade, o planejamento metodológico foi organizado em três fases. A primeira, o pré-campo, envolve a submissão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), a solicitação de permissão formal à Secretaria de Educação e a obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) dos pais/responsáveis, o qual inclui a autorização para a realização de registros de imagem e participação. A fase de campo, implementa os instrumentos de coleta, que compreendem quatro etapas: primeiro, observação participante; segunda, uso de registros fotográficos, videográficos e escritos no caderno de campo; terceira, utilização de narrativas gamificadas; e quarta, coleta de artefatos produzidos pelas crianças. Por fim, a fase de pós-campo consiste na organização sistemática dos dados coletados, com a análise de conteúdo, inspirada em Bardin (2011), e na triangulação dos diferentes instrumentos (registros, narrativas e artefatos), complementadas pelas técnicas projetivas de Jorge Visca (2011), buscando construir inferências e significados locais.

Para sistematizar o percurso metodológico apresentado, o Quadro 1 a seguir sintetiza as fases da pesquisa e suas principais ações.

Quadro 1 - Percurso metodológico da pesquisa

Fase	Descrição	Etapas/Atividades principais
Pré-campo	Planejamento e autorização institucional da pesquisa	• Submissão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP); • Solicitação de permissão à Secretaria de Educação; • Obtenção dos Termos de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE) e autorização de imagem dos responsáveis.

Fase	Descrição	Etapas/Atividades principais
Campo	Imersão e coleta de dados em contexto real da Educação Infantil	1. Observação participante; 2. Registros fotográficos, videográficos e escritos em caderno de campo; 3. Implementação das narrativas gamificadas com observação contínua; 4. Coleta de artefatos produzidos pelas crianças.
Pós-campo	Sistematização e análise dos dados coletados	• Organização e categorização dos registros e artefatos; • Análise de conteúdo (Bardin, 2011); • Triangulação dos dados obtidos nas diferentes fontes. • Utilização de técnicas projetivas de Jorge Visca como recurso interpretativo, visando à leitura das modelagens produzidas pelas crianças.

Fonte: autora.

4.2 Player down! Rebooting em realm desconhecido

A jornada da dissertação começou com um plano que parecia infalível. Eu tinha um mapa de jogo, uma metodologia bem definida e a oportunidade de aplicá-la na escola em que trabalhava, no município de Niterói; mais precisamente, em uma comunidade. O cenário parecia perfeito para observar a produção de sentidos e significados na aprendizagem de crianças da Educação Infantil, mas, como em todo bom jogo, o enredo guardava uma reviravolta que eu não esperava.

O que era para ser um cenário de pesquisa “tranquilo” foi transformado em um “chefe de fase” inesperado e avassalador. Após um evento traumático no entorno da escola, perdi uma vida no jogo, de forma brusca e inusitada. Meu corpo e minha mente, como um console superaquecido, simplesmente pararam de funcionar. Eu tentei a todo custo me manter no jogo, lutar contra o *Game Over*, mas o sistema insistiu em reiniciar. Meu esforço para continuar a pesquisa, que precisava de um campo, e a preocupação com meus filhos se misturavam na minha mente. A tentativa de me realocar através da Secretaria de Educação, que se mostrou infrutífera, tornou o desafio ainda mais complexo. A missão original estava oficialmente cancelada.

Nesse momento, minhas trajetória pessoal e acadêmica se entrelaçaram. Em busca de um lugar mais calmo para me recuperar e dar continuidade à pesquisa, fui residir no sítio de nossa propriedade, em uma área rural, no interior do Rio de Janeiro. Local onde passávamos os fins de semana. Foi ali que, ao procurar uma escola próxima ao sítio, para meus filhos estudarem, surgiu também a possibilidade de redefinir o campo de pesquisa. Após apresentar a carta de aceite da universidade, obtive autorização da Secretaria de Educação e da escola municipal local para realizar a pesquisa, com crianças de 4, 5 e 6 anos. Para isso, foi necessário ajustar o projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), uma vez que a mudança do campo de pesquisa implicou na alteração do grupo de crianças participantes. Essa

adequação exigiu também a elaboração e distribuição de novos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os pais e responsáveis das crianças do novo grupo pesquisado. Esse procedimento foi essencial para garantir os objetivos, a metodologia e os cuidados éticos envolvidos na pesquisa, assegurando a participação voluntária e consciente das famílias.

Assim, a rota metodológica foi redelineada, mantendo os objetivos, mas redefinindo o local, os participantes e algumas das estratégias de coleta e intervenção, a partir de uma triangulação de ferramentas, focada na imersão e no registro detalhado das interações. A necessidade de adaptar a pesquisa ao novo campo motivou a inserção de questionários semiestruturados em dois momentos. Os procedimentos de coleta passaram a ser: observação participante, utilização de registros fotográficos, videográficos e escritos no caderno de campo com relatório diário, aplicação de questionários semiestruturados com responsáveis e a educadora (antes e depois da intervenção gamificada), narrativas gamificadas como dispositivo investigativo e a coleta de artefatos produzidos pelas crianças.

Para sistematizar o percurso e as ações realizadas no campo, apresentamos o quadro-síntese das etapas que compuseram essa fase da pesquisa:

Quadro 2 - Etapas da fase de campo

Etapas	Descrição das ações	Instrumentos e procedimentos	Objetivo específico
1ª Etapa - observação participante	Inserção da pesquisadora no ambiente escolar, acompanhando a rotina das crianças e educadoras.	Diário de campo, anotações livres e observação contínua.	Compreender as dinâmicas, interações e significados presentes no cotidiano da Educação Infantil.
2ª Etapa - registros fotográficos, videográficos e escritos	Documentação dos momentos de interação, brincadeiras e atividades das crianças.	• Câmera fotográfica, gravações em vídeo e anotações descritivas. • Projetiva pré-diagnóstica com os educandos. • Envio de questionário semiestruturado para pais e educadoras (diagnose).	Capturar elementos simbólicos e expressivos das práticas infantis, resguardando a ética e a privacidade, também a partir da ótica de seus responsáveis e educadora.
3ª Etapa - implementação das narrativas gamificadas	Desenvolvimento de atividades lúdicas com base na narrativa gamificada planejada pela pesquisadora.	Roteiro da narrativa gamificada, materiais pedagógicos e observação participante durante as ações.	Entender como as crianças produzem sentidos e significados por meio das experiências gamificadas.

Etapas	Descrição das ações	Instrumentos e procedimentos	Objetivo específico
4ª Etapa - coleta de dados com os pais/responsáveis (espaço domiciliar) e educadoras (espaço escolar). Coleta de artefatos produzidos pelos educandos após as missões gamificadas.	Reunião e análise dos materiais produzidos pelas crianças e respondidos pelos pais/responsáveis e educadoras.	• Envio de questionário semiestruturado para pais e educadora (prognóstico) • Desenhos, construções, produções simbólicas e registros verbais.	Identificar evidências das aprendizagens e dos significados atribuídos pelas crianças nas atividades e percepção dos adultos envolvidos com as crianças, sobre essas aprendizagens.

Fonte: autora.

4.3 Caminhos etnográficos e cotidianos: aventuras e descobertas no campo da Educação Infantil

A jornada da dissertação encontrou seu campo de pesquisa em uma escola municipal de uma região predominantemente rural, às margens da BR 101, no interior do Estado do Rio de Janeiro⁸. Longe do ritmo acelerado da metrópole, este ambiente rural proporcionou um cenário único, onde a vida e a cultura estão profundamente ligadas à agricultura familiar. A paisagem, marcada pelas plantações de laranja, integra-se ao cotidiano da região.

Ao chegar ao espaço escolar, minha intenção era realizar a pesquisa de forma tranquila e colaborativa. No entanto, o início do percurso foi marcado por desafios que me colocaram, de imediato, no centro das dinâmicas e relações escolares. A diretora, preocupada com o número reduzido de educandos, demonstrou interesse em que eu desenvolvesse o trabalho ali, não tanto pela pesquisa em si, mas pela possibilidade de garantir mais uma matrícula na escola: a da minha filha. Essa decisão foi estratégica para a instituição e, de certa forma, determinou a forma como nossa relação se estabeleceu desde o início.

Expliquei que não poderia realizar a pesquisa na turma da minha filha, mas fui informada de que se tratava de uma turma multisseriada, com duas turmas reunidas em uma mesma sala. Não tendo outra opção e vendo a possibilidade de captar os sentidos de crianças com idades variadas, aceitei o desafio e iniciei o processo para pesquisar aquele grupo.

A partir daí, surgiram as primeiras barreiras. A diretora não entregou a carta de apresentação da faculdade à Secretaria de Educação e, mesmo após meus contatos por telefone, não obtive resposta. Somente ao comparecer à escola, ela entrou em contato com a Secretaria, e dois dias depois recebi o retorno: deveria ir pessoalmente à Secretaria de Educação para obter a autorização. Mesmo com a autorização oficial em mãos, novas

⁸ Por questões éticas, e para preservar a identidade dos participantes e da Instituição, o município e a escola onde a pesquisa foi realizada não serão identificados.

dificuldades surgiram - o início da pesquisa foi adiado sob o argumento de que eu poderia “atrapalhar a rotina escolar”. Antes de dar início ao trabalho, precisei participar de mais uma reunião, desta vez na própria escola, para explicar novamente o projeto à diretora, à coordenadora pedagógica e à orientadora educacional.

Com o tempo, compreendi que essas barreiras não eram apenas burocráticas - estavam também atravessadas por percepções e sentimentos. Havia ali uma preocupação legítima: uma mãe, presente no cotidiano da escola, observando a rotina de perto. Isso despertava olhares atentos e certa apreensão. Aos poucos, com o avanço da pesquisa, a minha presença constante se transformou em familiaridade. Essa mudança ficou evidente na reunião de pais do terceiro trimestre, quando a diretora comentou que, com o passar do tempo, eu já parecia fazer parte da escola.

Na mesma ocasião, a educadora da turma reforçou algo que já havia me dito em um momento de aproximação: no início, sentiu-se preocupada com a minha presença, temendo ser observada e avaliada. Ao repetir essa fala diante das famílias, mostrou como a relação havia mudado e como minha presença foi, aos poucos, incorporada à rotina da escola, fortalecendo vínculos e a confiança entre nós.

Essa transformação não ocorreu somente no âmbito institucional. Também precisei, internamente, reorganizar meus próprios papéis. Além de mãe e pesquisadora, sou professora, e essa sobreposição de identidades exigiu de mim um esforço consciente para não permitir que o olhar profissional interferisse no olhar investigativo, nem que o vínculo afetivo com minha filha se sobrepusesse à postura acadêmica. Nesse processo, precisei me reposicionar: separar com clareza cada um desses papéis no cotidiano escolar. Até minha filha, de quatro anos, precisou se adaptar a essa nova configuração. O único momento em que demonstrou ciúmes foi quando percebeu minha relação direta com a narrativa gamificada proposta à turma, pois ela me via preparar o material em casa e até me ajudava e, ao chegarmos na escola, compreendia que, ali, meu foco estava no coletivo, e não apenas nela.

Ao mesmo tempo, sua percepção infantil não estava limitada ao desejo de atenção exclusiva: ela também estava atenta às dinâmicas da sala, observando com curiosidade cada interação entre colegas, professora e pesquisadora. Mesmo tão pequena, percebia quando meu olhar se voltava para o grupo, entendendo, a seu modo, que minha presença ali envolvia todos. A sensibilidade dela exigiu de mim ainda mais cuidado para equilibrar os papéis e manter a coerência entre ser mãe e pesquisadora no mesmo espaço.

Essa vivência, marcada por ajustes e descobertas diárias, foi atravessada pelo próprio ambiente em que a pesquisa aconteceu. O campo se concentrou na escola municipal, uma

unidade de porte pequeno que atende turmas em dois turnos: no período da manhã, funcionam as turmas da Educação Infantil, do 2º ano e do 5º ano; no período da tarde, as turmas do 1º, 3º e 4º anos. As salas de aula são compartilhadas entre os turnos, com exceção da sala do 1º ano e da Educação Infantil, que são de uso exclusivo de suas respectivas turmas.

A estrutura física da unidade, composta por corredor, pátio coberto, jardim, horta e sala de vídeo, foi parte integrante da pesquisa, sendo utilizada como cenário para as atividades da narrativa gamificada. Esse uso intencional do espaço escolar evidenciou a importância de explorar o ambiente para favorecer a produção de sentidos e fortalecer o sentimento de pertencimento entre as crianças.

4.3.1 Imersão etnográfica no campo

O início da pesquisa de campo correspondeu à primeira etapa do percurso metodológico, que consistiu na imersão etnográfica no cotidiano da escola e na dinâmica da turma. O campo etnográfico iniciou coincidindo com o começo do segundo trimestre (início de junho), período no qual o projeto temático da turma era “Sabores e Cores”. A turma era composta por 15 crianças (6 meninas e 9 meninos) de 4 a 6 anos, e conduzida pela educadora Luna⁹.

Para uma melhor compreensão da amostra e das particularidades do engajamento de cada sujeito na intervenção, o Quadro 3 apresenta a caracterização detalhada das crianças participantes:

Quadro 3 - Caracterização das crianças participantes

Nome fictício da criança	Idade (anos)	Presença nas missões	Observações
Alice	4	5/6	Faltou à grande celebração
Cintia	5	6/6	
Clarice	5	6/6	
Elaine	6	5/6	Faltou no primeiro dia
Elton	6	6/6	
Gabriel	6	6/6	
Ivan	6	6/6	
Jander	5	6/6	
Luciana	6	4/6	Ficou doente
Mateus	5	6/6	
Paulo	4	0/6	Não participou de nenhum dia
Ricardo	4	6/6	
Rey	4	6/6	

⁹ Para dar protagonismo aos sujeitos e, ao mesmo tempo, preservar a identidade de todos os participantes, adotamos pseudônimos, que serão empregados ao longo de toda a dissertação.

Nome fictício da criança	Idade (anos)	Presença nas missões	Observações
Valter	5	6/6	
Sônia	6	0/6	Não participou de nenhum dia

Fonte: autora.

O detalhamento serviu como base para a análise do engajamento individual ao longo do Capítulo 5, sendo fundamental para rastrear a participação e apropriação dos signos por cada educando. Em seguida, descrevo a rotina e a organização do espaço, elementos fundamentais para a intervenção.

A rotina diária era organizada em torno de horários, temas definidos e práticas recorrentes, como a música do bom dia, a chamada para saber quem faltou, o calendário e outras músicas e conversas na roda. O turno começava às 7:00 com a chegada das crianças, seguido pelo desjejum às 7:30. A etapa de atividades pedagógicas era intercalada pelo pátio, das 8:40 às 9:10, e depois pelo recreio, que envolvia o almoço no refeitório, seguido por um lanche na sala. A organização para a saída começava a partir das 11:15, e o horário final de saída era 11:30.

O planejamento semanal da turma era estruturado por áreas de conhecimento e o projeto trimestral. Às segundas-feiras, ocorria a contação da história (leitura/projeto) que direcionava as atividades da semana. As terças eram dedicadas à matemática e à música, sendo que, para o ensino da matemática, a educadora costumava confeccionar jogos como recurso didático. As quartas-feiras eram reservadas à educação física, com as crianças saindo às 9:00 horas para o planejamento coletivo da equipe da escola. As quintas-feiras tinham a atividade de arte relacionada ao projeto. Já nas sextas-feiras, com a atividade de faz de conta (linguagem), as crianças tinham liberdade para brincar como quisessem e do que quisessem, expressando suas preferências e gostos.

4.3.2 Intensificação da interação e o registro das táticas de subversão: o olhar da fotógrafa

A partir do ponto de familiarização estabelecido na primeira etapa do campo, a segunda etapa metodológica consistiu na formalização e aprofundamento dos registros, documentando as conversas e experiências vividas. Para garantir uma imersão profunda e a continuidade do vínculo, compareci à escola todos os dias desde o início do campo ou, quando não era possível, ao menos três vezes na semana. Embora eu já fosse apresentada como pesquisadora desde o primeiro dia, reforcei a minha função e o propósito da presença na

turma. Os registros escritos, fotográficos e em vídeo se tornaram os instrumentos essenciais para a documentação dos dados, em conjunto com o caderno de bordo¹⁰.

Assumi uma função de fotógrafa e cinegrafista da turma. Embora essa atuação colaborasse com a educadora, realizando os registros que eram enviados aos responsáveis, eu estava sempre atenta às interações da sala e às ações dos educandos, pois meu objetivo primário era a coleta de dados para a dissertação.

Foi nesse período de maior interação que apliquei um diagnóstico de interesses com as crianças, em uma atividade por meio de desenhos e conversas. O procedimento envolveu a solicitação de desenhos sobre três temas centrais: o que mais gostavam de comer (em função do projeto “Sabores e Cores”), o que mais gostavam de fazer na escola e o que mais gostavam de fazer em geral. A análise dos desenhos revelou uma grande variação nas preferências alimentares (frutas, comida, hambúrgueres e doces) e revelou a centralidade do brincar no universo infantil. As crianças desenharam brincadeiras como atividades preferidas, confirmando o potencial do lúdico como linguagem predominante. Os desenhos originais da atividade estão armazenados no *Google Drive* e uma amostra representativa pode ser consultada no Apêndice D.

Figura 2 - Primeira atividade diagnóstica



Fonte: autora.

Figura 3 - A primeira atividade diagnóstica sendo realizada



Fonte: autora.

Essa fase de maior proximidade e coleta diagnóstica confirmou a forte presença da cultura digital no universo infantil, mesmo em um contexto rural que apresenta limitações de conectividade (ausência de internet móvel e dependência de um provedor local com compartilhamento de Wi-Fi entre os moradores). Embora existam numerosos relatos que

¹⁰ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi previamente enviado e assinado pelos pais e responsáveis, garantindo a autorização para a captura de imagens e a participação das crianças na pesquisa.

evidenciam a incorporação de termos e lógicas midiáticas no cotidiano, escolhemos um relato emblemático para ilustrar a familiaridade das crianças com a linguagem dos jogos. Após realizar registros fotográficos para a documentação desta pesquisa, coloquei o celular sobre a mesa. Nesse momento, o educando Ivan (6 anos), aproximou-se e, ao notar o aparelho ainda desbloqueado¹¹ em razão da atividade de registro recém-concluída, demonstrou curiosidade e prontidão ao observar os aplicativos. Ao identificar o ícone de um jogo, questionou se havia sido baixado para os filhos da pesquisadora. Diante da confirmação, permiti uma breve interação acompanhada, na qual ele acessou o aplicativo e iniciou o uso, revelando como a cultura digital está profundamente integrada ao seu imaginário e habilidades práticas.

A riqueza das táticas de apropriação e uso singular que permeavam a rotina dos educandos era evidente. Inspiradas nas ideias de Certeau (1998), essas práticas podem ser compreendidas como formas de “perversão” no sentido estratégico: modos pelos quais os sujeitos subvertem ou reconfiguram os usos previstos dos espaços e objetos escolares, imprimindo neles seus próprios desejos e lógicas.

Além da incorporação de termos de jogos, a cultura do consumo atual também se manifestava: notei o auge da febre dos livros de colorir *Bobbie Goods*¹², que havia viralizado no TikTok. Os educandos mencionavam com frequência os cadernos de desenho e as canetinhas específicas (marcadores) para colorir e chegavam a cantar trechos de músicas que expressavam o desejo de consumo desses itens (“Ô Mãe, compra *Bobbie Goods*”). Isso demonstrava que esses produtos e a estética associada estavam fortemente inseridos no imaginário infantil, representando uma nova dimensão do consumo e do status social.

As crianças demonstravam autonomia nos momentos livres, como nas sextas-feiras e após o recreio, quando podiam pegar os jogos matemáticos confeccionados pela educadora e brincar, criando suas próprias regras ou lembrando-se da regra original. As interações de brincadeiras eram abundantes e diversas, revelando as táticas de apropriação do espaço e das referências culturais. O momento de faz de conta era altamente expressivo: na sala, Gabriel gostava de ser barbeiro; no pátio, Rei e Clarice brincavam de casinha, às vezes com Alice como filha (que preferia o escorregador), Ivan e Gabriel me inseriam no jogo, me chamando

¹¹ Registro realizado após a sanção da Lei 15.100/2025. O uso do celular foi restrito à coleta de dados da pesquisa e a interação com o educando foi mediada, enquadrando-se nas exceções legais para fins pedagógicos e de investigação.

¹² Disponível em: <https://www.estadao.com.br/cultura/literatura/o-que-e-bobbie-goods-nprec/?srsltid=AfmBOoqmGkGILhHUnHFmszPbGRpjscuiejFThUnbUY3TBgk0cL1kQE5>. Acesso em: 23 out. 2025.

de “Seu Zé” para lhes vender motos e cavalos, ou vigiar o “bolo de dinheiro” deles. Esse bolo de dinheiro era, na verdade, cartinhas da caixa de jogos CEEL (Figuras 4, 5 e 6) ressignificadas, usadas também na experiência em trio com Elton.

Figura 4 - Caixa CEEL



Fonte: reprodução/porta do professor¹³.

Figura 5 - Kit jogo



Fonte: reprodução/porta do professor¹⁴.

Figura 6 - “Bolo de dinheiro”



Fonte : autora.

A experiência em dupla recorrente era a de Ivan e Gabriel, que se chamavam de “parceiros”. A apropriação midiática se manifestava em ações individuais, como na incorporação de conteúdos virais como *brainrot* (termo em inglês para cérebro podre). Esse fenômeno envolve vídeos curtos e repetitivos que viralizam globalmente. No caso desses educandos, foi observada uma forte influência de memes de origem italiana que se tornaram febre nas plataformas digitais¹⁵. Eles reconfiguram esses sons e rimas, como nos casos de Tum tum sarrur, Bailarina Caputina e Tralalero tralalá.

Essa mesma apropriação midiática também foi revelada no ato de subversão de uma criança (Rey) que brincava de “o chão é lava”, em que o educando pulava sobre as cadeiras durante uma atividade dirigida. Assim, o conteúdo não era apenas repetido, mas servia como motor para desafiar a organização do espaço escolar. Nesse mesmo contexto, presenciei Mateus batendo em uma bacia simulando um tambor, brincadeiras de pique, de boneca, de cozinha e conflitos e brigas por participação nos grupos, além de Valter (5 anos), jogar bola com parceiros variáveis. Uma das apropriações coletivas foram as “missões”, dadas pela diretora e imediatamente compreendidas pelas crianças, em um momento de brincadeira em sala de aula.

¹³ Disponível em: <https://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=49126> . Acesso em: 23 out. 2025.

¹⁴ Disponível em: <https://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=49126> . Acesso em: 23 out. 2025.

¹⁵ Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/tecnologia/noticia/2025/04/tralalelo-tralala-e-outros-personagens-bizarros-entenda-o-que-e-o-fenomeno-italian-brainrot-cm9vm5vjh013f014dv6ddkqa2.html>. Acesso em: 23 out. 2025.

Nos momentos de brincadeira livre, as cenas registradas em campo revelaram a diversidade e a riqueza das experiências lúdicas das crianças. Em algumas situações, elas cozinhavam com peças de lego, criando utensílios e alimentos imaginários; em outras, simulavam jogos de videogame com blocos de montar e uma caixa que representava a televisão, reproduzindo gestos de cuidado e rotinas familiares. Essas cenas foram documentadas nas Figuras 7 a 14.

Figura 7 - Roda de samba



Fonte: autora.

Figura 8 – Barbeiro



Fonte: autora.

Figura 9 – Videogame



Fonte: autora.

Figura 10 - Na cozinha



Fonte: autora.

Figura 11 - Fazendo comida



Fonte: autora.

Figura 12 - Brincadeira livre no pátio



Fonte: autora.

Figura 13 - Jogos confeccionados pela educadora



Fonte: autora.

Figura 14 - Autonomia e criação de novas regras



Fonte: autora.

Os dados revelaram autonomia e inventividade das crianças, especialmente nos momentos de faz de conta. Brincadeiras de casinha, barbeiro, roda de samba, videogame e jogos de regras foram observadas, evidenciando a presença de um repertório cultural ativo e compartilhado entre os educandos.

Para finalizar esta etapa de diagnóstico e formalização, apliquei o questionário semiestruturado aos pais/responsáveis e a educadora/equipe diretiva. Este instrumento buscou mapear a percepção dos adultos sobre as manifestações das aprendizagens escolares (em casa e na escola) e aspectos do cotidiano familiar, e sua análise será detalhada na seção 4.3.6.2.

4.3.3 Missão interativa: desbravando a Educação Infantil com narrativas gamificadas

Esta etapa do trabalho de campo correspondeu à inserção de experimentação etnográfica planejada. Para garantir que a pesquisa estivesse conectada de forma orgânica à rotina da turma, foi essencial que as atividades estivessem enraizadas no planejamento trimestral por projetos, método adotado pela educadora Luna com base na orientação da Secretaria de Educação. A percepção atenta da educadora ao interesse e às hipóteses das crianças é o elemento que motiva e direciona a escolha de todos os projetos da turma. O projeto do primeiro trimestre, “Era uma vez... as aventuras mágicas nas histórias!”, no qual a educadora utilizou a “maleta viajante”, é trazido aqui para contextualizar a percepção da educadora, que observou a falta de interesse da turma pelas histórias infantis. Meu primeiro contato com a turma ocorreu no meio deste projeto, atuando inicialmente como mãe.

No segundo trimestre o projeto abordado foi “Sabores e Cores”. Embora o planejamento inicial da educadora Luana fosse sobre música, ela prontamente mudou a rota após a curiosidade despertada em sala por uma Pitaya, fruta que o educando Ricardo levou de presente para a mesma e despertou o interesse da turma toda, demonstrando sua coerência em priorizar a escuta infantil.

A missão interativa nasceu diretamente da observação do cotidiano da Turma do Boneco. O nome da turma é resultado de votação entre as próprias crianças, que puderam escolher entre Turma do Boneco, Turma do Lego e Turma da Borboleta. A escolha majoritária pelo “Boneco” se deu em referência a um boneco de pano da sala com o qual as crianças gostavam muito de interagir. É prática comum entre algumas educadoras darem um nome temático à sua turma e caracterizem a porta de entrada da sala de aula, o que a educadora Luna fez, reforçando o pertencimento e a identidade do grupo. Ao observar as brincadeiras preferidas das crianças, em grupo e individualmente, e respeitando o projeto pedagógico já em andamento, me apropriei do projeto “Sabores e Cores” para criar uma imersão de exploração dos sentidos e da experiência através do corpo.

O design da missão interativa foi concebido como modelo de gamificação híbrida, combinando intencionalmente elementos analógicos e digitais com os princípios da gamificação de conteúdo e estrutural, para maximizar o engajamento na Educação Infantil. O

cerne da interação é a gamificação de conteúdo (Alves, 2015), pois o “projeto Sabores e Cores” foi transformado na própria narrativa de resgate (derrotar o Mestre da Noite). No entanto, utilizamos a gamificação estrutural para organizar o progresso e o desafio. Essa abordagem garantiu que o conteúdo estivesse no centro da aventura, enquanto a estrutura e as recompensas mantiveram um nível inicial de motivação extrínseca. À medida que as crianças foram se envolvendo com os desafios, essa motivação começou a se transformar em motivação intrínseca.

A narrativa gamificada foi a ferramenta que possibilitou essa jornada, expandindo a aprendizagem para todos os espaços da escola, com objetivos claros e em diálogo direto com os eixos de aprendizagem da BNCC. Baseada na estrutura de “O rapto das cebolinhas”, adaptada para a missão de resgatar as cores e os sabores dos alimentos que o vilão “Mestre da Noite” havia roubado. O design da missão interativa foi estruturado em torno de elementos chave da gamificação (Dickmann, 2023):

- **Narrativa/Personagens:** o enredo foi sustentado pela presença do antagonista (Mestre da Noite) e aliados (Chefe Florinda e Agente Nutri), essenciais para criar o conflito e o Círculo Mágico da imersão;
- **Mecânicas/Regras:** a intervenção foi dividida em missões com níveis e desafios que exigiam a resolução de enigmas e tarefas práticas (motricidade, classificação);
- **Recompensas/Feedback:** o sistema de recompensa incluiu bens tangíveis (adesivos, pulseiras, insígnias), bens virtuais (áudio da educadora e troféu via QR Code) e reconhecimento (diplomas), atuando como *feedback* imediato para a progressão e a conquista.

A estrutura da narrativa foi dividida em duas partes (Missão 1 e Missão 2), com três níveis para cada missão. Os desafios incluíam atividades de motricidade, percepção sensorial, cooperação e imaginação, culminando em recompensas simbólicas (adesivos, pulseiras, insígnias e certificados). A narrativa envolveu personagens criados em vídeo (Chefe Florinda, Chefe Nutri e Mestre da Noite) e elementos tangíveis (cartas, QR Codes, cadernos de bordo).

A entrega da narrativa e dos desafios audiovisuais dependeu do uso de diversos equipamentos de mídia que garantiam a imersão e a experiência sonora e visual da gamificação. Os vídeos produzidos via plataformas de Inteligência Artificial Generativa (IAGen), incluindo os do Mestre da Noite e dos Chefes, eram exibidos utilizando a televisão da sala de vídeo, o celular da educadora Luna e até meu notebook para a apresentação do livro da história da Turma do Boneco.

O processo de produção audiovisual foi integralmente realizado por meio de plataformas de Inteligência Artificial Generativa (IAGen) gratuitas. O *Google Gemini*, um modelo de linguagem multimodal voltado para o processamento de textos e auxílio criativo, foi utilizado para estruturar o roteiro e conceber os atributos visuais dos personagens, sendo a plataforma responsável pela geração das imagens originais. Para a criação dos avatares falantes da Chefe Florinda e Agente Nutri foram utilizadas as plataformas *Vision Story* e *HeyGen*, que permitem a síntese de vídeo com sincronia labial a partir das imagens estáticas. Já o vídeo do Mestre da Noite foi elaborado utilizando o *Canva*, um ecossistema de design gráfico e edição multimídia que integra ferramentas de automação visual e sonora. Nesta plataforma, as ilustrações concebidas no *Gemini* foram importadas para a composição final, onde foi utilizado o recurso de narração automatizada com voz masculina. Diferentemente das demais produções, os vídeos do Mestre da Noite não contaram com recursos de animação facial.

A impossibilidade de utilizar uma única plataforma para todos os vídeos, devido às restrições de crédito das versões gratuitas, levou a uma heterogeneidade sutil na identidade visual e a uma descontinuidade significativa nas características vocais dos avatares. Soma-se a isso a natureza estocástica do *Google Gemini*, mesmo utilizando diretrizes e comandos (*prompts*) idênticos para manter o padrão dos personagens, a plataforma gerava variações visuais a cada nova solicitação, impedindo uma padronização estética e absoluta entre os personagens. Esse fenômeno, aliado à alternância entre os ecossistemas *Vision Story*, *HeyGen* e *Gemini*, resultou em um artefato de produção notavelmente acentuado no último vídeo, embora não tenha comprometido a construção narrativa para o público-alvo. Em instâncias específicas, recorri ao editor de vídeo *CapCut* para unificação de fragmentos de vídeos gerados separadamente devido às limitações das plataformas de Inteligência Artificial utilizadas.

Durante a realização das missões, eu introduzi o caderno de bordo da criança, que também estava dentro da maleta (Figuras 15 e 16). Cada educando recebeu um caderno individual para registrar, por meio de desenho, o que mais a marcou ou o que mais gostou na missão, servindo como registro em tempo real e artefato de expressão dentro da própria narrativa.

Figura 15 – A maleta



Fonte: autora.

Figura 16 - O conteúdo da maleta



Fonte: autora.

Para finalizar a pesquisa de campo, desenvolvi um livro da narrativa utilizada na missão interativa como produto final para as crianças. Utilizei uma ferramenta do Google Gemini para gerar um *audiobook* desse material, fornecendo o roteiro completo da missão e dos desafios, juntamente com uma imagem representativa. Apresentei o *audiobook* inicialmente em meu notebook; as crianças reagiram apontando para as imagens, identificando-se nos personagens da narrativa, e verbalizaram o reconhecimento de si mesmas representadas nos bonecos. Posteriormente, o livro físico foi impresso e montado. O encerramento da pesquisa ocorreu com a entrega deste exemplar, junto a uma carta de agradecimento pela participação e colaboração da turma.

4.3.3.1 Missão 1: O resgate das cores (3 níveis)

Nível 1 (cores primárias): o desafio foi inspirado na brincadeira “o chão é lava” e levou as crianças a um desafio de motricidade e classificação de cores, onde elas tiveram que pular apenas nas “ilhas seguras” e, ao final, jogar as bolas na caixa, fazendo a correspondência com as cores primárias.

A Missão 1 teve como objetivo resgatar as cores primárias. O primeiro passo foi apresentar o grande mistério da missão. Para introduzir o enigma, um evento foi encenado na porta da sala: o porteiro, em um momento de colaboração, mas sem saber exatamente os detalhes, entregou uma maleta escura que, havia chegado para a turma na portaria. Ao som de uma música de detetive, a cena foi filmada. O porteiro demonstrou uma hesitação sobre a quem entregar a maleta, se a mim ou à educadora, que acabou recebendo a encomenda.

Ao abrir a maleta, a educadora Luna, usando um óculos que acendia para aumentar a dramaticidade do momento, encontrou uma carta endereçada aos Agentes Secretos em formação da turma do Boneco. O texto dizia:

“Atenção, agentes da turma do Boneco! Nosso mundo está em perigo. O Mestre da Noite, cansado das cores e dos sabores, roubou toda a alegria das frutas, verduras e legumes. Eles estão tristes, sem brilho e sem vida. Precisamos de vocês! O nosso primeiro chamado de missão está prestes a começar no nosso centro de operações de vídeo. O relógio já está correndo, e a missão é urgente!”

A maleta também continha óculos 3D (Figura 17) para as crianças, um detalhe que as preparou para o passo seguinte. Depois de ler a carta, a educadora Luna convidou as crianças a irem, com a carta em mãos, para a sala de vídeo, onde a televisão já estava preparada para o primeiro contato. Ao dar o play no vídeo, a personagem Chef Mirim Florinda Frescura (Figura 18) apareceu em um cenário cinza e sem vida. Ela se apresentou e explicou a missão, reforçando a narrativa da carta:

“Olá, agentes da Turma do Boneco! Sou a Chef Mirim Florinda Frescura e preciso muito da ajuda de vocês! O terrível Mestre da Noite tirou a cor de todos os lugares. Ele odeia cores! Por causa dele, as frutas e os vegetais estão perdendo a cor e ficando sem vida. Mas eu sei o segredo para combatê-lo: as cores dos alimentos saudáveis têm superpoderes! E vocês, a partir de agora são agentes secretos e estão recebendo a missão de resgatar essas cores. Para isso, vocês terão que resolver todos os enigmas que o Mestre da Noite deixou. Cada enigma resolvido vai nos ajudar a encontrar uma cor e subir de nível para uma nova aventura. Agentes da turma do Boneco, vocês estão prontos para se tornarem detetives de cores? Posso contar com vocês? Então, vamos começar! Tudo o que vocês precisam, estará dentro da caixa”.

Figura 17 - Educandos e educadora com óculos 3D



Fonte: autora.

Figura 18 - Chefe Florinda Frescura



Fonte: autora.

A mensagem estabeleceu o problema e a missão da turma como agentes investigadores. Antes de prosseguirem para o primeiro nível da missão, as crianças deveriam resolver um enigma-preliminar, que estava dentro de um envelope na maleta. O enigma dizia:

“Para começarmos a caça, o Mestre da Noite deixou um enigma! Ele quer saber se vocês sabem onde os pigmentos se escondem? - Sou verde e faço crack!, sou nutritivo e cresço na planta. Nasci na escola, e para fazerem o sanduíche da Maricota, vocês me colheram. Quem sou eu?”

A resposta, “Alface”, mostrou o caminho para a primeira pista e indicou a horta da escola como o local da atividade. As crianças correram para a horta, onde o primeiro desafio esperava por elas. A atividade, inspirada na brincadeira o chão é lava, consistia em atravessar o chão da noite cinza, pulando em ilhas seguras, que eram quadros com figuras de alimentos coloridos. Após passarem pelas ilhas (Figura 19), as crianças deveriam jogar bolas coloridas em bambolês correspondentes (Figura 20). A regra era que cada criança deveria acertar pelo menos uma bola para resgatar uma cor primária. Durante a atividade, uma das crianças, que inicialmente não queria participar, se juntou ao grupo após a educadora Luna convidá-la para ser minha ajudante na coleta das bolas, demonstrando a habilidade da educadora em utilizar o jogo para promover o engajamento.

Figura 19 - Ilhas seguras



Fonte: autora.

Figura 20 - Resgate das cores primárias



Fonte: autora.

O desfecho do primeiro nível da missão, com a entrega do adesivo de coração vermelho (Figura 21), gerou um efeito imediato e inesperado de ressignificação por parte das crianças. O adesivo, originalmente um símbolo de coração, ressignificado como “poder da coragem colorida”, rapidamente deixou de ter seu significado original que eu adotei e foi batizado pelas crianças de “o poder”. Em pouco tempo, devido à fragilidade do adesivo, ele começou soltar da pele. As crianças, entendendo que eu era a fonte desse “poder”, vinham até mim e pediam por outro “poder”, como se fosse uma recompensa renovável.

Observando essa dinâmica, a educadora Luna teve a iniciativa de colocar um durex sobre o adesivo para que ele permanecesse no lugar, garantindo a durabilidade do poder recém-conquistado. O significado do poder continuou a evoluir. Quando uma criança via que

a outra tinha mais de um adesivo, imediatamente me pedia por mais um, revelando uma dinâmica social de conquista e valorização da recompensa. Esse fenômeno atingiu seu ápice quando o educando Ivan chegou à escola no dia seguinte com o adesivo guardado sob a blusa (Figura 24), mostrando-o com orgulho, como um tesouro pessoal.

Para finalizar o relato desse dia, o educando Elton, ao longo da manhã ficou me perguntando se eu iria realizar alguma atividade com eles, pois me viu chegar com todo o material, sobretudo o mais volumoso, que eram os bambolês, indicando para ele que eu iria fazer alguma brincadeira com eles. Porém quem manteve a posição de “guia” no desafio, foi a educadora Luna, embora eu tenha participado dando algumas orientações, o papel foi dela. Quando chegou a hora da saída, o educando olhou para mim e disse: “ Eu sei que foi você”!, indicando que eu era a mentora missão.

Figura 21 - Poder da coragem colorida



Fonte: autora.

Nível 2 (cores secundárias): conforme o combinado, o segundo nível da missão foi iniciado no dia seguinte, após o recreio. A encenação ritualística para demarcar o início da missão foi mantida: a educadora Luna pegou a maleta, colocou seus óculos que acendiam, e as crianças colocaram seus óculos 3D. Coloquei a música de agentes secretos. Dentro da maleta, a educadora pegou o segundo bilhete-desafio. O Mestre da Noite, em sua tentativa de confundir os agentes mirins, havia deixado uma nova charada: “Sou doce e gelado, mas se comer muito, posso te deixar doente. Quem sou eu?” A resposta, “Sorvete”, revelou o próximo desafio narrativo: o Mestre da Noite havia escondido a luz verde da alimentação saudável, tentando confundir as crianças sobre o que era bom para elas.

A atividade foi realizada na própria sala de aula, que foi transformada em novo cenário para a missão. Gabriel, ao ouvir que a missão aconteceria ali, questionou: “Mas na sala?”. Sua reação demonstrou que, em seu imaginário, o espaço de aventura era externo, evidenciando a quebra da rotina e das expectativas sobre o uso do ambiente escolar. As crianças, organizadas em suas mesas-flor¹⁶, participaram da brincadeira em grupos. De um lado da sala, sobre um tatame, havia diversas imagens de alimentos saudáveis e não saudáveis. A cada rodada, ao som de uma música, os grupos de crianças deveriam coletar as imagens e, quando a música parasse (Figura 22), posicioná-las do outro lado da sala, em um grande semáforo nutricional (Figura 23). As imagens deveriam ser colocadas de acordo com as cores correspondentes: verde para alimentos saudáveis, amarelo para aqueles que podiam ser consumidos de vez em quando, e vermelho para os que deveriam ser evitados.

Figura 22 - Alimentos saudáveis e não saudáveis



Fonte: autora.

Figura 23 - Semáforo nutricional



Fonte: autora.

A atividade demonstrou alto nível de engajamento, com as crianças participando ativamente mesmo após o tempo planejado para a brincadeira. Elas não pararam até que todas as imagens fossem classificadas no semáforo. Ao concluírem a atividade, o grupo de detetives-agentes ganhou uma nova recompensa narrativa: o poder da inteligência nutricional (Figuras 24, 25 e 26). Diferente do adesivo do nível anterior, esse poder foi desenhado com tinta de pele no pulso de cada criança. A ressignificação do objeto se repetiu: quando a tinta enfraquecia, as crianças diziam que estavam perdendo o poder e pediam para que eu o reforçasse.

¹⁶ As chamadas mesas-flor consistem em mesas modulares com desenho circular e pétalas, projetadas para a Educação Infantil. Seu formato estimula a socialização, o trabalho em grupo e a livre circulação do educador entre as crianças, além de contribuir para a organização do espaço pedagógico.

Figura 24 - O educando Ivan com seus dois poderes



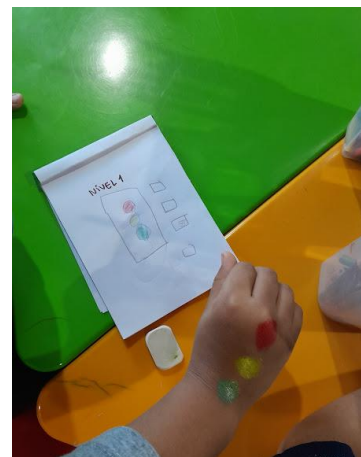
Fonte: autora.

Figura 25 - Poder do semáforo nutricional



Fonte: autora.

Figura 26 – poder do semáforo nutricional e caderno de bordo



Fonte: autora.

Ao resgatarem as cores secundárias dos alimentos e classificá-los como saudáveis, pouco saudáveis e nada saudáveis, as crianças ganharam mais um poder. O “poder da inteligência nutricional”, desenhado com tinta de pele no pulso. A única educanda que relatou não gostar do poder foi Elaine (6 anos). Na etapa quatro da metodologia, ela revelou o porquê. Reflexo de uma polifonia que será apresentada no Capítulo 5. Esta etapa marcou a conclusão do Nível 2, com o grupo de detetives-agentes prontos para o 3º Nível da missão.

Nível 3 (cores vibrantes): no dia seguinte, o Nível 3 foi iniciado após o recreio conforme o ritual de sempre. A educadora Luna pegou o último envelope da maleta (Figura 27), indicando que a jornada estava prestes a chegar ao fim. A mensagem de nossa aliada, a agente Florinda, foi lida para a turma: o Mestre da Noite, em sua última cartada, havia espalhado as cores vibrantes dos alimentos saudáveis por um jardim secreto, misturando-as com as cores apagadas de alimentos menos nutritivos. As crianças precisavam encontrar as cores certas para restaurar a beleza do jardim. A primeira pista para a grande caçada veio em forma de enigma: “Sou vermelha e redonda, cresço na árvore e sou amiga do coração. Quem sou eu?”. A resposta, “Maçã”, revelou a gota de cor que guiaria os agentes mirins em sua busca.

Figura 27 - Terceiro envelope pista



Fonte: autora.

A atividade foi realizada no pátio da escola, onde criei 5 estações de bambolês, cada uma representando uma cor (amarelo, vermelho, verde, laranja e rosa). O espaço foi transformado em um grande campo de busca, onde escondi alimentos de plástico representando alimentos saudáveis, com as cores correspondentes aos bambolês (Figuras 28 e 29), além de alimentos não saudáveis, os sabotadores da missão. Todas as crianças participaram simultaneamente. A regra era pegar um alimento saudável por vez, mas algumas crianças coletaram mais de um por vez, dificultando a participação dos colegas. Os alimentos sabotadores estavam presentes para sabotar a missão. Não eram para ser pegos.

Figura 28 - Estação Vermelha



Fonte: autora.

Figura 29 - Estação Verde



Fonte: autora.

A narrativa ganhou uma camada de protagonismo espontâneo quando a educanda Alice (4 anos), compreendendo intuitivamente a lógica do jogo, começou a tirar das estações

os alimentos sabotadores que os outros colegas haviam colocado, e não deveriam estar ali. Ela chamou a amiga Clarice (5 anos) para ajudá-la, dizendo que a missão delas era a de remover os alimentos errados, mostrando uma capacidade de agência e de construção de regras que transcendeu à minha própria instrução. Ao final da atividade, as crianças celebraram o sucesso do grupo ao restaurarem as cores do jardim. A recompensa final da missão foi o poder do coração saudável (Figura 30), representado por uma pulseira vermelha com um coração, simbolizando a conquista, que algumas crianças chamaram de poder do brilho, por causa do glitter contido no material utilizado.

Figura 30 – Poder do coração saudável



Fonte: autora.

O desfecho da missão, no entanto, foi surpreendente e dramático. A educadora Luna recebeu uma mensagem no WhatsApp do Mestre da Noite (Figura 31), que a turma ouviu coletivamente. O vilão, derrotado, enviou uma ameaça final! –“Não! Vocês, da Turma do Boneco, conseguiram! Mas eu ainda não desisti. Se as cores não podem ser minhas, então eu vou roubar os sabores e os nutrientes! Vocês não conseguirão me deter. Eu voltarei na escuridão da noite e levarei tudo que é gostoso e saudável. Ha ha ha!”. O vídeo do Mestre da Noite se desfez em fumaça, deixando a tela preta. As crianças ficaram eufóricas ao ver e ouvir o antagonista diretamente, o que me fez entender a importância de dar mais protagonismo a esse personagem.

Figura 31 - Primeira aparição do Mestre da Noite



Fonte: autora.

Após a ameaça do Mestre da Noite, recebemos a mensagem de Florinda (Figuras 32 e 33), na sala de vídeo:

“Turma do Boneco, Agentes da Alegria! Que felicidade! Eu vi tudo e vocês foram incríveis. A curiosidade de vocês trouxe as cores para a cozinha! Muito obrigada, meus pequenos heróis! Por isso vocês ganharam uma recompensa especial, o poder de escolher, por votação, uma atividade para a próxima aula. Pode ser uma música, uma história ou uma brincadeira.”

Figura 32 - Turma do Boneco e Chefe Florinda



Fonte: autora.

Figura 33 - Mensagem da Chefe Florinda



Fonte: autora.

Nesse momento, ao ver a personagem se dirigindo diretamente a eles, Gabriel, o mesmo que havia questionado a atividade na sala, perguntou se era de verdade. Sua pergunta revela a força da narrativa em suspender a descrença, criando uma imersão profunda que o fez

questionar a barreira entre a ficção e a realidade. Infelizmente, como o dia seguinte era feriado, a premiação acabou sendo esquecida. Apesar disso, a marca da missão persistiu: muitas crianças retornaram para a escola na semana seguinte usando suas pulseiras de poder do coração saudável, demonstrando que o sentido e o valor da recompensa permaneceram com elas, independentemente da continuidade da missão.

4.3.3.2 Missão 2: A batalha pelos sabores (3 níveis)

A Missão 2, focada no resgate dos sabores e nutrientes, foi relançada com o anúncio de um novo ataque do Mestre da Noite e a chegada do Agente Mirim Nutri.

Como combinado com a educadora, nossas atividades sempre começavam após o recreio para que ela pudesse manter a sua rotina inicial. Uma garrafa colorida e misteriosa apareceu na janela da sala da Turma do Boneco. A educadora Luna informou que tinha uma garrafa escondida na sala e as crianças tinham que procurá-la. Elton (6 anos) a encontrou e deu para a educadora ler o conteúdo (Figura 34). Dentro dela, havia um bilhete. O bilhete, assinado pelo Agente Nutri, era curto e direto: “Não há tempo a perder! O Mestre da Noite roubou os sabores! A pista final está na luz que conta histórias (sala de vídeo). Levem a caixa com vocês.” As crianças ainda não tinham visto a pequena caixa, que estava sobre a mesa da educadora. Apontei para a caixa, a pegaram e, familiarizados com o ritual das missões, seguiram as instruções de imediato.

Figura 34 - Preparação para a leitura do bilhete



Fonte: autora.

Na sala de vídeo, a televisão já estava preparada para o contato. Mas, antes de darmos continuidade, é preciso informar um acontecimento anterior: em um momento na rodinha, antes que a missão começasse, Alice, minha filha, anunciou para a educadora e para os colegas que um novo personagem apareceria! Quando o personagem de fato surgiu na tela (Figura 35), ela exclamou: “Viu, não falei?!”. Sua participação evidencia uma posição dúbia de Alice, que atua ao mesmo tempo como protagonista na narrativa da missão e como colaboradora privilegiada, por ter acesso à preparação dos materiais, revelando a complexidade da sua inserção no grupo e a quebra da barreira entre o jogo e os bastidores.

Figura 35 - Menino Nutri



Fonte: autora.

O Agente Mirim Nutri, chegou para guiar a nova etapa. Ele se apresentou e, para a surpresa das crianças, reconheceu o sucesso da turma na missão anterior:

“Olá, agentes da Turma do Boneco! Eu sou o Agente Mirim Nutri e o Mestre da Noite atacou de novo, escondendo todos os nutrientes e sabores essenciais! A Missão 2 vai ser nossa grande batalha. Vocês vão usar todos os seus sentidos para resgatar os sabores e os superpoderes dos alimentos. Vocês estão preparados para entrarem neste desafio?”

Dentro da caixa misteriosa (Figura 36), a turma encontrou um novo bilhete e um dispositivo de holograma. A mensagem instruía que, com um celular, uma fruta 3D flutuaria no ar, um recurso que elevaria a experiência tecnológica da missão. Entretanto, ao preparar o material com antecedência, não consegui montar o holograma, segui tutoriais, mas nada dava certo. No YouTube parecia muito fácil, mas não foi. Então, usei um ampliador de tela que havia na sala, e o resultado dele era bem próximo dos hologramas que tentei fazer, só que em uma versão melhor! O efeito da apresentação não foi como eu planejei, mas o conteúdo foi apresentado e encantou as crianças.

Figura 36 - Descobrindo o que tem na caixa



Fonte: autora.

A pré-atividade foi o jogo da música das frutas, sugerido pela educadora Luna, que convidou as crianças a baterem palmas apenas quando o nome de uma fruta fosse mencionado. Essa atividade lúdica e sensorial foi o aquecimento perfeito para a primeira etapa do desafio. Também é importante esclarecer que as Missões 1 e 2 foram idealizadas juntas, ou seja, em um mesmo planejamento. Todavia, no final de semana, após a Missão 1, a educadora Luna sugeriu novas atividades, que substituíram outras ou foram acrescentadas, enriquecendo mais a Missão 2.

Nível 1 (O desafio dos potes): para testar os sentidos das crianças, este desafio foi realizado no pequeno corredor ao lado da sala de vídeo. Cada grupo de crianças, com os olhos vendados (Figuras 37 a 39), foi desafiado a utilizar tato, olfato e paladar para identificar o que havia em cada pote. Contudo, em uma demonstração de sua capacidade de agência, as crianças subverteram a regra da venda, encontrando formas de enxergar os alimentos de maneira descarada, mas em tom de brincadeira. Isso revelou uma forma de negociação das regras do jogo, em que a diversão se sobrepôs à restrição imposta. Uma observação marcante foi a educanda Elaine, que, ao provar o limão, demonstrou grande satisfação, reforçando a máxima de que gosto não se discute.

Figura 37 - Grupo das crianças de 4 anos



Fonte: autora.

Figura 38 - Grupo das crianças de 5 anos



Fonte: autora.

Figura 39 - Grupo das crianças de 6 anos



Fonte: autora.

A principal recompensa por completar o desafio foi a insígnia da colaboração (Figura 40). A escolha dessa recompensa partiu da minha aposta na familiaridade das crianças com as cartinhas, que já haviam sido ressignificadas como dinheiro de brincadeira. Acreditava que a insígnia seria uma forma de recompensa altamente valorizada. No entanto, essa foi uma jogada arriscada que não produziu o resultado esperado e perdi mais uma vida no jogo. As crianças não se conectaram com as insígnias da mesma forma que haviam se conectado com os poderes da missão anterior.

Minha percepção foi de que, para elas, a insígnia não tinha o mesmo poder e a capacidade de ressignificação que os adesivos, pinturas e pulseiras. Essa experiência me fez refletir sobre a importância de alinhar as recompensas com o imaginário infantil e o valor que eles próprios atribuem a cada elemento, e me levou a buscar novas estratégias para os níveis seguintes da missão. Essa percepção encontra respaldo no modelo SAPS, acrônimo para *Status, Access, Power and Stuff* (Status, Acesso, Poder e Coisa) desenvolvido por Zimmermann e Cunningham (2011). Ao observar que as insígnias de papel não geraram o mesmo engajamento, fica notório que, para as crianças, o status, manifestado pelo reconhecimento visual perante o grupo, possuía um valor simbólico muito superior ao simples item físico (Coisa), levando-me a buscar novas estratégias para os níveis seguintes da missão.

Figura 40 - Insígnia da colaboração



Fonte: autora.

Nível 2 (O resgate dos sabores e as lembranças dos alimentos): Elevando o desafio, o segundo nível lançou a turma em uma nova jornada, a de resgatar os sabores e as lembranças dos alimentos. O ritual de início, familiar à turma, foi desencadeado por um bilhete enigmático que falava de um mapa incompleto e uma grande base a ser estabelecida para montá-lo.

No bilhete estava escrito: “Para descobrir o local da próxima missão, vocês precisarão encontrar o mapa. Mas esta missão não será fácil! O mapa não está completo! Vocês precisarão se dividir em grupos e achar as partes do mapa e montá-lo na grande base.” A escolha desse local foi intencional. Atendendo à percepção de que as crianças, como Gabriel, tendiam a associar a aventura a espaços externos, a sala de aula foi ressignificada para mostrar que esse ambiente também pode ser o cenário de uma grande missão.

A pré-etapa, o desafio do mapa, exigiu cooperação. A turma foi dividida em três grupos, cada um nomeado com uma fruta, aproveitando uma atividade de letramento realizada pela educadora Luna, antes do recreio e que não fazia parte do roteiro. Os grupos receberam pistas que os levariam a diferentes áreas da escola: “me encontrará no corredor da sua sala”, “me encontrará no pátio”, “me encontrará no corredor da sala de vídeo”, “me encontrará no jardim”. A turma toda foi convidada a fazer a caçada no jardim. Essa movimentação ocorreu no horário do pátio das turmas maiores, por isso cada grupo realizou a sua busca por vez, acompanhados por mim. Quando foi necessário ir ao pátio e ao corredor da sala de vídeo, foi solicitado aos maiores que fizessem uma pequena pausa para que os pequenos pudessem realizar a sua busca. Ao montarem o mapa na grande base da sala de aula, a imagem final revelou a horta como o próximo destino (Figura 41).

Figura 41 - Montando o mapa da horta



Fonte: autora.

Na horta, as crianças encontraram o clímax da missão: o desafio da sombra (zumbi). Para iniciar, perguntei às crianças se elas conheciam a brincadeira de zumbi, uma adaptação que surgiu de uma conversa anterior com o educando Ivan. Todas responderam que sim. Havia gravuras de frutas e vegetais, as lembranças dos sabores, espalhadas pelo chão da horta. Mantivemos os mesmos grupos, pois a atividade também foi em grupo. Uma criança de outro grupo se ofereceu para assumir o papel da Sombra, o personagem que se movia lentamente tentando impedir a coleta das cartas. Como fizemos o desafio em grupo, pedimos a colaboração de crianças diferentes para serem a sombra, garantindo assim que “a sombra” mudasse para cada grupo. Na atividade, se uma criança fosse tocada, ela precisava deixar as gravuras que havia coletado em uma caixa do esquecimento e recomeçar, mas isso não aconteceu. A educadora Luna ficou com duas cestas na mão e as crianças iam colocando as imagens de frutas em uma cesta e de vegetais na outra cesta. O objetivo era coletar o maior número de figuras sem serem tocadas. A alta demanda para se tornar o zumbi fez com que cada criança que quisesse o papel pudesse ter sua vez, demonstrando um desejo unânime de participar do lado do vilão. No entanto, o vento forte, que soprava desde o início da atividade, espalhava as gravuras pelo chão, e as crianças, com sua capacidade de improvisação, transformaram o desafio em uma nova caçada espontânea.

Ao final da atividade, os agentes mirins foram recompensados com a insígnia da estratégia (Figura 42). Essa escolha, no entanto, representou um ponto de inflexão na minha pesquisa. Uma nova estratégia foi adotada para ressignificar a insígnia: adicionei um QR Code (Figuras 42 e 43) no verso da cartinha, que, ao ser escaneado com a colaboração dos

pais, revelava a imagem de um troféu, buscando conexão entre o bem material e o virtual e, assim, dar um novo valor à recompensa.

Figura 42 - Insígnias da estratégia



Fonte: autora.

Figura 43 - Bem virtual via QR Code



Fonte: autora.

Nível 3 (A grande jornada da degustação): O terceiro e último nível da jornada de gamificação foi planejado como uma grande celebração. A ideia original era que a Turma do Boneco, após todos os desafios, aplicasse seus conhecimentos sobre alimentação saudável de forma prática e coletiva. Para isso, cada criança foi convidada a levar uma fruta de casa para preparar uma salada de frutas compartilhada no refeitório (Figuras 44 a 46). A atividade de degustação, além de ser um ato de celebração da vitória, foi concebida como ritual de despertar os sabores. As crianças tocariam, cheirariam e, finalmente, provariam cada fruta com atenção plena, honrando os sabores que resgataram ao longo da missão.

A culminância da aventura visava desenvolver competências socioemocionais como gratidão, autoconfiança, ao apresentar sua fruta e compartilhar a experiência, e senso de celebração e união entre as crianças. A recompensa seria a insígnia da vitória, simbolizando o sucesso de toda a jornada. A celebração completa seria concluída no dia seguinte, quando os Mestres Nutri e Florinda apareceriam juntos em um vídeo para parabenizar a turma, entregando para as crianças o diploma dos agentes dos sabores e das cores - especialistas em alimentação saudável e um livro da aventura, que seriam entregues por mim e pela educadora materialmente.

No entanto, a imprevisibilidade da vida real interveio e devido a uma emergência familiar, minha filha Alice e eu não pudemos comparecer à celebração. Apesar da minha

ausência, o projeto seguiu seu curso e a validação veio de forma inesperada. A educadora Luna me enviou várias fotos da celebração, e uma em especial, da educanda Elaine que, desde sua chegada à escola, comia apenas o lanche trazido de casa e muito mal se alimentava no espaço escolar. Na foto, no entanto, Elaine estava sentada à mesa da sala (Figura 47), comendo a salada de frutas que a turma havia preparado. A educadora escreveu uma mensagem que resumiu o valor da pesquisa de forma singular: “Esta foto é a resposta que valeu a pena fazer um projeto sobre alimentação saudável”.

Figura 44 - Frutas compartilhadas



Fonte: autora.

Figura 45 – Gabriel



Fonte: autora.

Figura 46 – Ricardo



Fonte: autora.

Figura 47 – Elaine



Fonte: autora.

Mas, a missão ainda não havia terminado, embora os diplomas estivessem na escola dentro da maleta e o vídeo de encerramento com os chefes mirins fosse enviado para Luna, ela fez a opção de aguardar o meu retorno para finalizarmos a missão juntas. Por esta razão, a atividade foi adiada para o dia seguinte, o que abriu uma janela de oportunidade para o diálogo e a adaptação final do design da aventura. Em função deste contratempo e da espera, o ápice da missão foi adaptado em conjunto com a educadora para garantir que a narrativa tivesse um encerramento com sentido de vitória.

No dia seguinte, com o meu retorno e de Alice ao espaço escolar, uma nova mensagem foi enviada pelo Mestre da Noite (Figura 48), que, em mais um enigma, testava a sabedoria dos agentes mirins: “Agentes dos sabores, vocês chegaram até aqui, mas para provar que são dignos de entrar na grande festa, devem provar que me conhecem. Resolvam o meu enigma e a porta se abrirá para vocês”. Esse vídeo novamente foi enviado para o celular da educadora Luna e logo em seguida ela leu o desafio: “Eu tenho cadeiras e mesas, mas não sou uma sala de aula. É aqui que a gente mata a fome, e não precisa de toalha. Onde a gente come com os amigos, a refeição, que beleza! Se você quer provar a vitória, me encontre no...”.

Figura 48 – Segunda aparição do Mestre da Noite



Fonte: autora.

A resposta que das crianças para o mistério foi o refeitório. Com a solução do enigma, a turma estava pronta para a tarefa final: montar seus pratos. A ideia original de recortar alimentos de encartes de supermercado foi reinventada. Graças à iniciativa da educadora Luna, a escola disponibilizou massinhas coloridas, permitindo que elas criassem seus próprios pratos saudáveis (Figuras 49 a 52), dando uma dimensão ainda mais lúdica e pessoal à atividade.

Figura 49 - Prato saudável de Ivan



Fonte: autora.

Figura 50 - Prato saudável de Ricardo



Fonte: autora.

Figura 51 - Prato saudável de Clarice



Fonte: autora.

Figura 52 - Prato saudável de Elaine



Fonte: autora.

Finalmente, a insígnia da vitória (Figura 53) foi entregue. Aprendendo com a experiência anterior, uma nova estratégia foi implementada para ressignificar a recompensa. O QR Code (Figura 54) no verso da insígnia levava a um áudio da educadora Luna, que parabenizava cada criança por sua conquista. Essa solução conectou o objeto material a uma mensagem personalizada, validando a jornada e as conquistas dos pequenos agentes. Na versão apresentada nesta dissertação, foi cortada a introdução do áudio para preservar a identidade da educadora.

Figura 53 - Insígnia da vitória



Fonte: autora.

Figura 54 - Bem virtual da Insígnia



Fonte: autora.

Para a grande conclusão da jornada, a entrega dos diplomas de Mestres dos sabores e das cores foi transformada em um evento memorável. Para validar a conquista de cada criança e a participação da família, a educadora Luna solicitou que um novo QR Code (Figura 55) fosse criado para o verso de cada diploma. O áudio trazia uma mensagem dela mesma, instruindo os pais a lerem uma mensagem ultrassecreta enviada pelos seus filhos.

Figura 55 - QR Code do bilhete



Fonte: autora.

O bilhete misterioso, cuidadosamente colocado dentro de garrafinhas personalizadas (Figura 56), revelava o propósito da jornada: incentivar a mudança de hábitos alimentares em nossas crianças. Ainda de acordo com o bilhete, nas últimas semanas foram realizadas atividades com elementos dos jogos, por meio de uma narrativa gamificada, com níveis, desafios, enigmas e leitura de QR Codes. E era o momento de colocar em prática o que foi aprendido. A proposta da atividade em família seria preparar, junto com a criança, um prato bem colorido, utilizando três ou mais alimentos saudáveis. Após montar o prato, os pais deveriam tirar uma foto e enviar à educadora.

Figura 56 - Garrafinhas personalizadas



Fonte: autora.

Para a cerimônia, a turma foi reunida na sala de vídeo para assistir à mensagem final dos personagens que os acompanharam durante toda a missão. O vídeo da Chefe Florinda e do Agente Mirim Nutri celebrou o sucesso da jornada (Figura 57):

Nutri: -“Olá, agentes da Turma do Boneco! A missão foi um sucesso total! Graças a vocês, o Mestre da Noite foi derrotado e não roubará mais as cores e os sabores do nosso mundo. Ele voltou a ser colorido e delicioso. E tudo porque vocês são corajosos, curiosos e muito, muito espertos”. Florinda: - “Continuem a ser curiosos, experimentando novos sabores e a comer alimentos supercoloridos e lembrem-se: os superpoderes dos alimentos estão em cada fruta, legume ou verdura. Missão cumprida, agentes!” Nutri: “- A missão foi cumprida com muita honra, e por isso entregamos a vocês esse certificado de Mestres! Tchau, tchau!”

Figura 57 - Celebração do sucesso da jornada



Fonte: autora.

Após a mensagem de congratulação dos personagens, a turma retornou para a sala de aula, onde a grande celebração final ocorreu. Os diplomas (Figura 58) foram entregues

nominalmente, e cada criança, ao ser chamada, era aplaudida pelos colegas, reforçando o sentimento de pertencimento e conquista. A entrega era seguida pela instrução de que a criança precisava mostrar o diploma aos pais e só então, após lerem o QR Code, a mensagem ultrassecreta da garrafinha poderia ser entregue.

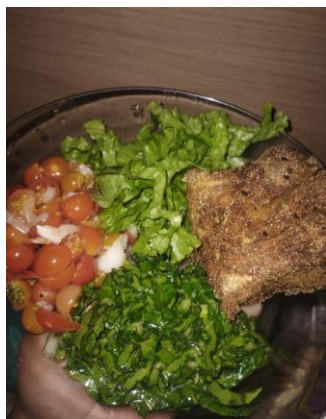
Figura 58 - Foto coletiva após receberem os diplomas



Fonte: autora.

O impacto da mensagem foi imediato, com uma foto sendo recebida no mesmo dia. Todavia apenas três pais enviaram as fotos (Figuras 59 a 61), e uma foi minha, como mãe da Alice. A educadora Luna tem como proposta pedagógica o envio de atividades para serem feitas com as famílias dos seus educandos. Em relação à Turma do Boneco, quando a proposta é um pouco trabalhosa, exigindo mais tempo ou dedicação, a maioria dos responsáveis acaba não aderindo e a atividade fica no esquecimento, observação essa que também percebi nas crianças. Com o passar do tempo, as atividades perdem o sentido para elas e o engajamento é dissipado após a conclusão das missões. Como exemplo, não consegui fazer a coleta de dados posterior à missão com todas as crianças, visto que elas faltaram e o tempo foi se distanciando. Esse cenário apresenta a perecibilidade das estratégias de gamificação, pois, sem a continuidade da narrativa lúdica e com o retorno a rotina escolar observada na etnografia, o interesse tende a expirar.

Figura 59 - Prato saudável do educando Elton



Fonte: autora.

Figura 60 - Educanda Cintia apresentando seu prato



Fonte: autora.

Figura 61 - Educanda Alice fazendo a sua refeição saudável



Fonte: autora.

Por fim, as missões gamificadas foram oficialmente finalizadas. Essa fase marcou a transição para a etapa seguinte da pesquisa, onde o foco seria a coleta de dados com as crianças sobre como a narrativa gamificada produziu sentidos e significados na aprendizagem delas. O projeto culminou em setembro com uma aula passeio (Figuras 62 a 64), finalizada com um piquenique e a introdução do novo projeto.

Figura 62 - Início do piquenique



Fonte: autora.

Figura 63 - Grupo de crianças lanchando



Fonte: autora.

Figura 64 - Presente da culminância do projeto



Fonte: autora.

Com o encerramento das missões, foi enviado o segundo questionário semiestruturado aos pais e educadoras com o objetivo de captar a percepção dos responsáveis sobre as mudanças nos hábitos e na linguagem das crianças após a experiência com a narrativa gamificada.

4.3.4 As chaves da expressão: modelagem, desenho e entrevistas no Círculo Mágico

Realizada no mês de setembro, a coleta de dados pós-intervenção constituiu a quarta etapa (Quadro 2), do percurso metodológico. Para documentar as respostas, foram aplicadas técnicas projetivas (Visca, 2011), como modelagem em massinha, desenhos e entrevistas

lúdicas. Essas produções serviram como instrumentos de acesso às emoções e significados construídos.

4.3.4.1 Protocolo de observação participante

Durante todas as etapas do campo, mantive um protocolo de observação participante para registrar as interações do cotidiano, as falas espontâneas e o comportamento das crianças. Os registros de campo incluem anotações detalhadas e a documentação audiovisual (fotos e vídeos), servindo como material primário para a análise dos dados.

4.3.4.2 Coleta de artefatos: técnicas sustentadas na expressão infantil

A coleta de artefatos visou a externalização da experiência lúdica e pedagógica, utilizando a arte como linguagem de expressão e a entrevista semiestruturada lúdica como técnica de pesquisa. A escolha dessas técnicas é justificada por sua adequação à pesquisa com crianças na Educação Infantil, onde a expressão verbal não é a única, nem a mais rica, via de acesso aos seus processos cognitivos e afetivos (Bardin, 2011).

4.3.4.2.1 Coleta pós-missão 1 (resgate das cores):

Entrevista e expressão emocional: as crianças foram convidadas individualmente a externalizar suas sensações sobre o antagonista da narrativa (Mestre da Noite) e a missão, apontando para emojis que representavam seus sentimentos. A utilização de emojis foi uma estratégia para facilitar a expressão de sentimentos complexos em uma linguagem familiar e não-verbal. Para Thurler e Farbiarz (2022), essa escolha metodológica está alinhada com a proposta de que os emojis se encaixam no principal objetivo de entender os sentidos produzidos pelas crianças e permitem utilizar códigos que elas mesmas usam em seu cotidiano.

Modelagem expressiva (massinha): a modelagem com massinha foi utilizada como ferramenta de expressão. Cada criança foi convidada a moldar a parte da Missão 1 de que mais gostou. Este artefato é essencial para a análise psicopedagógica. Conforme o referencial de Visca (2011), a modelagem é uma técnica projetiva que se torna um instrumento privilegiado para a tradução das vivências e dos sentimentos em formas e cores, permitindo o acesso aos vínculos de aprendizagem da criança sem depender de sua alfabetização formal.

4.3.4.2.2 Coleta Pós-Missão 2 (batalha dos sabores) e finalização:

A coleta de dados seguiu com novas abordagens:

O desenho da vitória (individual): o comando foi dado para a turma, mas cada criança desenhou o momento mais importante da missão, focando em como derrotaram o Mestre da Noite e trouxeram a magia das cores para o prato saudável.

O desenho individual, enquanto técnica projetiva, é valioso para a análise dos vínculos da criança com a experiência de aprendizagem, permitindo a análise da memória de retenção, da ressignificação pessoal do evento e da representação simbólica do conhecimento construído (Visca, 2011; Bardin, 2011).

Criação de personagens (individual - massinha): individualmente, as crianças foram propostas a construir, com massinha, um novo personagem para a história. A regra era que o personagem deveria ter o formato de uma fruta ou verdura que gostassem e deveria possuir um superpoder. O objetivo deste artefato era capturar a apropriação dos conteúdos e a produção de sentido.

Entrevista do agente secreto (individual): para finalizar a coleta com cada criança, foi conduzida uma entrevista individual e semiestruturada, utilizando o mesmo roteiro lúdico com a frase de gatilho: “Preciso de sua ajuda para a última missão. O Mestre da Noite está tentando apagar a nossa história. Conte para mim um segredo: qual foi o sabor mais gostoso que você provou na missão”. O objetivo era obter uma resposta direta sobre o propósito pedagógico da alimentação, mantendo a criança no Círculo Mágico da narrativa.

O roteiro detalhado da entrevista de expressão emocional e os comandos/roteiros utilizados nas técnicas projetivas encontram-se dispostos em Apêndices específicos: entrevista (Apêndice H), modelagem (Apêndice I) e desenho (Apêndice J). Os exemplos de registros gráficos e fotográficos dessa coleta, como as modelagens expressivas e os emojis assinalados, estão dispostos para consulta no Apêndice K. Os dados das projetivas individuais foram armazenados no *Google Drive*, e estão disponíveis via QR Code em seus respectivos Apêndices.

4.3.5 Registro de campo: o diário de bordo e a perspectiva audiovisual

O registro sistemático do campo foi dividido em três modalidades que, quando trianguladas, garantem a fidelidade e a profundidade necessárias à abordagem etnográfica: diário de bordo (anotações escritas), filmagem e registro fotográfico.

O diário de bordo foi o instrumento central para o registro da observação participante. O plano metodológico inicial previa a elaboração de um relatório diário estruturado ao final de cada dia de campo. Contudo, a riqueza e a polifonia dos eventos e falas capturados pelas anotações diretas no caderno exigiram uma adaptação tática. Eu optei por priorizar a

transcrição detalhada das anotações de campo, que continham os registros brutos das interações, diálogos e reações imediatas, em detrimento da formalização em um relatório diário. Essa decisão está alinhada à perspectiva de Mattos (2011), que valoriza a fidelidade ao cotidiano para a construção do dado etnográfico.

Os registros foram complementados pela filmagem e fotografia das observações e intervenções. Essas técnicas permitiram a captura integral e detalhada das interações, das expressões não-verbais e do uso do espaço, sendo relevantes durante a aplicação das missões.

4.3.6 Missão paralela de entrada e saída: mapeando as percepções de pais e educadores

Para que a pesquisa não estivesse limitada apenas à minha observação de campo com as crianças, mas também considerasse o olhar de outros agentes envolvidos nesse novo território, a jornada metodológica incluiu a aplicação de um questionário semiestruturado endereçado aos pais/responsáveis e à equipe escolar. Este instrumento cumpriu uma dupla função na pesquisa, sendo aplicado em dois momentos, o que configurou a missão paralela: pré-intervenção (diagnóstico) e pós-intervenção (avaliação de progresso). Esta dupla aplicação permitiu comparar percepções e validar a evolução das crianças, compondo a triangulação de dados junto aos registros etnográficos.

4.3.6.1 Questionário 1 (diagnóstico): o cenário inicial

O Questionário 1 (via *Google Forms*), aplicado antes das atividades, cumpriu a função de avaliação diagnóstica, buscando traçar o perfil base sobre a percepção dos agentes em relação aos eixos centrais desta dissertação.

Conteúdo com a equipe escolar: O questionário foi inicialmente endereçado à equipe gestora, incluindo diretora, orientadora educacional, orientadora pedagógica e dirigente de turno (profissional que atua como substituta da educadora em sala, quando necessário). O objetivo era acessar suas percepções sobre o engajamento e o interesse das crianças nas atividades de sala de aula, com questões abertas como: “Na sua percepção, como as crianças demonstram interesse e engajamento nas atividades propostas em sala de aula? Cite exemplos”. No entanto, a única profissional da escola que retornou o Questionário 1 foi a educadora, visto que os demais membros da equipe não acompanhavam a turma diretamente, o que fez com que as respostas viessem apenas da fonte mais próxima da intervenção.

Conteúdo com pais e responsáveis: um questionário similar buscou observações sobre o comportamento e o interesse das crianças em casa, com questões como: “Seu(sua) filho(a) costuma falar sobre o que aprende ou faz na escola?” e “De que maneira você percebe que o

que seu(sua) filho(a) aprende na escola faz sentido para ele(a) no cotidiano?”. O contato para o envio do formulário, via WhatsApp, foi feito com a ciência da escola.

4.3.6.2 Questionário 2 (pós-intervenção): a mensuração do progresso

O segundo envio dos questionários foi realizado após a conclusão das missões gamificadas (via *Google Forms*). O objetivo foi mapear as percepções finais de pais e da educadora, permitindo uma análise comparativa e avaliando o progresso após a intervenção.

Conteúdo com a educadora: o Questionário 2 focou no impacto e nas mudanças percebidas, com perguntas como: “Você observou se o envolvimento das crianças com o tema alimentação saudável aumentou após a missão?” e como a vivência a fez “olhar de maneira diferente o cotidiano da sala de aula da Educação Infantil”.

Conteúdo com pais e responsáveis: as perguntas buscaram evidências da transferência da aprendizagem gamificada para o lar: “Você notou um aumento no interesse ou na curiosidade do(a) seu(sua) filho(a) por frutas e verduras após a missão?” e se a criança “falou sobre a missão, desafio, o Mestre da Noite ou os agentes dos sabores em casa?”.

Nota sobre a participação: dos quatorze responsáveis, cinco (5) responderam ao Questionário 1 e quatro (4) responderam ao Questionário 2. Da equipe escolar, somente a educadora respondeu. Para consulta detalhada dos instrumentos e das respostas, vide Apêndice B (Questionário 1 na íntegra e respostas da educadora). Para as respostas dos pais/responsáveis referentes à entrada, vide Apêndice C (Questionário 1 na íntegra e respostas dos pais/responsáveis, organizados com gráficos e transcrições). Para os instrumentos e as respostas pós-intervenção, vide Apêndice F (Questionário 2 na íntegra e respostas da educadora) e Apêndice G (Questionário 2 na íntegra e respostas dos pais/responsáveis, organizadas com gráficos e transcrições).

4.4 A lente da dupla função: o diário de bordo e a observação domiciliar

Esta seção descreve a coleta de dados que emergiu da minha própria condição como pesquisadora, sendo mãe de uma das crianças participantes do campo. Essa dupla função foi transformada em um instrumento metodológico reflexivo, garantindo observação constante da transferência da aprendizagem para o lar.

Para garantir o rigor e evitar um viés direto no material quantitativo, eu optei por não responder ao questionário de pais. Em substituição, adotei o diário de bordo como o instrumento privilegiado para coletar os dados qualitativos da observação domiciliar.

Registrei no diário de bordo como os “poderes” e as narrativas foram incorporados ao cotidiano familiar, confirmando a mediação simbólica da gamificação. A análise detalhada e o

desenvolvimento da riqueza desses dados, que materializam a produção de sentidos e significados da gamificação como linguagem, serão apresentados e aprofundados no Capítulo 5.

4.5 A tensão entre estratégia e tática: mapeamento metodológico

Esta seção sintetiza as adaptações e descobertas metodológicas feitas no campo, que se tornaram evidências empíricas cruciais para a análise final. A pesquisa, sendo uma práxis, jamais esteve limitada ao planejamento inicial. O que foi idealizado como estratégia pedagógica (Certeau, 1998) foi constantemente atravessado e reescrito pelas táticas criativas das crianças e pela ação dialógica da educadora.

O Quadro 4 apresenta o mapeamento das ocorrências e ajustes metodológicos durante a proposição gamificada. Ressaltamos que este quadro não se limita a registrar o que não correspondeu ao esperado, mas documenta a flexibilidade necessária para reconfigurar a pesquisa a partir do diálogo com a educadora e das táticas das crianças diante da proposição. Esse mapeamento das tensões entre o planejado e o vivido é o que fundamenta o foco analítico do Capítulo 5, onde essas apropriações e ajustes serão discutidos detalhadamente.

Quadro 4 - Táticas de apropriação e ajustes metodológicos da proposição gamificada

Elemento gamificado/instrumento	O que foi planejado (estratégia)	O que de fato aconteceu (tática no campo)	Ajuste metodológico (enfoque analítico para o Cap. 5)
Caderno de bordo (instrumento)	Registro livre e reflexivo das crianças sobre os sentidos da experiência.	A educadora dirigiu a atividade, orientando o que e como desenhar (copiar do quadro), transformando-o em um registro padronizado.	O instrumento perdeu o objetivo inicial. O foco do registro passou a ser a documentação do processo de padronização dirigido.
Adesivo de coração (poder)	Um adesivo fixo para simbolizar o poder da coragem.	Foi altamente valorizado e ressignificado pelas crianças como um item de alto valor social (“o poder”), gerando o desejo de posse contínua.	A alta valorização do item forçou a minha intervenção para reforçar a durabilidade do “poder”, documentando a apropriação do signo.
Prêmio coletivo (Missão 1)	Entrega de um prêmio tangível e coletivo ao final da Missão 1.	O prêmio não pôde ser entregue devido à falta de organização logística e rotinas escolares.	O engajamento foi mantido, apesar da falha na entrega. O foco do registro ficou concentrado no valor do processo para o grupo.
Insígnias (recompensa de status)	Serviu como recompensa visual e símbolo de status por conquista.	Não geraram o efeito motivacional esperado, sendo ignoradas.	A falha no efeito motivacional inicial exigiu um reajuste metodológico imediato: a inclusão do QR Code e do troféu digital para ressignificar a recompensa.
Encerramento da Missão (Nível 3)	Celebração comigo e entrega de diplomas de forma ritualística.	Tive um imprevisto e me ausentei. A culminância foi reorganizada em etapas (novo desafio, atividade de pratos individuais com massinha, entrega de diplomas em outro dia).	Minha ausência levou à reorganização da culminância. O diploma com QR Code adicionou um novo instrumento de coleta etnográfica (transferência para o contexto familiar).

Fonte: autora.

As ocorrências detalhadas no Quadro 4, como a inclusão do QR Code para ressignificar as insígnias, comprovam que a proposição gamificada foi desenvolvida em um processo de diálogo ativo. Nesse sentido, o significado da narrativa foi constantemente renegociado, reafirmando que a prática não ocorreu de forma estática, mas a partir de trocas. Tais adaptações constituem a base para a análise das apropriações, a ser realizada no Capítulo 5.

4.6 A jornada cumprida: triangulação dos artefatos e sistematização do *corpus*

Esta seção finaliza a descrição metodológica. Em função deste contratempo e da espera, o ápice da missão foi adaptado em conjunto com a educadora para garantir que a narrativa tivesse um encerramento com sentido de vitória, ao apresentar a sistematização do *corpus* (Fases I e II de Bardin, 2011) e a triangulação dos artefatos coletados. A validação da missão, em termos metodológicos, é dada pela diversidade e pelo cruzamento das fontes de dados, que serão interpretados no Capítulo 5. A análise foi conduzida com foco no registro e na codificação das Unidades de Registro (U.R.), com caráter descritivo e qualitativo.

4.6.1 Instrumentos de Coleta e Sistematização do *Corpus* (Fase I - organização)

A Fase I (organização) de Bardin (2011) está refletida no Quadro 5, que detalha a origem e a quantidade de cada artefato coletado, garantindo a transparência do *corpus* documental que será triangulado na análise.

Quadro 5 - Instrumentos de coleta e sistematização do *corpus*

Instrumento	Participantes	Nº de Respostas	Momento de Aplicação
Questionário 1 (educadora)	Educadora	1	Antes da intervenção
Questionário 2 (educadora)	Educadora	1	Após a intervenção
Questionário 1 (pais)	Pais/responsáveis	5	Antes da intervenção
Questionário 2 (pais)	Pais/responsáveis	4	Após a intervenção
Diário de campo	Pesquisadora	-	Durante toda a intervenção
Observação participante	Pesquisadora	-	Durante toda a intervenção
Produções infantis - modelagens	Crianças (15)	13	Após a intervenção
Produções infantis - desenhos	Crianças (15)	11	Após a intervenção
Produções infantis - criação do personagem saboroso	Crianças (15)	11	Após a intervenção
Entrevista do Agente Secreto	Crianças (15)	11	Após a intervenção
Registros audiovisuais	Crianças (15)	15	Durante a intervenção

Fonte: autora.

4.6.2 Exploração do material e categorização descritiva (Fase II - exploração)

A Fase II (Exploração) consistiu na codificação e categorização das Unidades de Registro (U.R.) em eixos temáticos. As U.R.s foram extraídas de forma indutiva do *corpus*, resultando nas três categorias centrais que estruturarão a análise:

Quadro 6 - Categorização descritiva do *corpus* (Fase II de Bardin, 2011)

Categoria (C)	Foco descritivo	Descrição metodológica
C1: Sentido da agência e luta	Expressões de protagonismo e iniciativa no combate ao desafio e na autoatribuição de um papel ativo (o “ser agente”).	Agrupa as U.R.s que indicam a atitude ativa da criança em relação à missão (o comando de ações e a busca por poderes) e a percepção de sua própria autonomia e conquista da missão.
C2: Sentido afetivo e fascínio pelo conflito	Manifestações de sentimentos (alegria, medo, coragem), evidências de imersão lúdica e a atração pelo elemento de conflito (o Mestre da Noite).	Agrupa as U.R.s que demonstram a carga emocional da experiência, o engajamento na fantasia e a internalização da narrativa por parte das crianças e a percepção dos pais/responsáveis sobre esse vínculo afetivo.
C3: Significado funcional e transposição	Associações diretas entre o conteúdo (alimento) e uma função/poder, e a transferência desse conhecimento para o cotidiano (hábito alimentar).	Agrupa as U.R.s que correlacionam o alimento a um benefício ou poder específico e a transferência prática desse significado, manifestada na mudança de hábito em casa e na reflexão sobre a prática docente.

Fonte: autora.

4.6.3 O Tratamento dos artefatos projetivos (lente de Visca)

Para garantir a leitura integral do *corpus*, incluindo as expressões não-verbais das crianças, os artefatos visuais (desenhos e modelagens, cujas imagens originais estão apresentadas integralmente nos Apêndices H, I, J e K) foram incorporados como dados descritivos. Tal procedimento está fundamentado no princípio metodológico das técnicas projetivas psicopedagógicas de Visca (2011).

O objetivo nesta etapa do Capítulo 4 não é realizar a interpretação e a inferência (tarefa do Capítulo 5), mas sim validar metodologicamente a leitura dos artefatos. A análise projetiva permite acessar a estrutura de aprendizagem e os vínculos afetivos e cognitivos que o discurso verbal não alcança. Desta forma, os achados que se seguem demonstram como o imaginário e a produção artística se tornaram um registro válido para a pesquisa.

4.6.4 Apresentação descritiva dos achados codificados

A partir da codificação realizada e considerando a relevância dos artefatos projetivos (Visca, 2011) e das falas (Bardin, 2011), o material forneceu os seguintes exemplos de Unidades de Registro (U.R.s) que sustentam as categorias:

Agência e luta (C1): a percepção de protagonismo foi revelada tanto no discurso verbal quanto nos artefatos. As crianças associaram o poder diretamente ao propósito da missão, com U.R.s como “força para vencer o Mestre da Noite” (Elton, 6 anos) e a busca por

“força” e “inteligência” (Alice – 4 anos, Luciana - 6 anos, Valter - 5 anos) como superpoderes (vide Apêndice K). A educadora corroborou essa percepção, observando que as crianças se sentiram felizes ao receberem os poderes, o que deu a entender que “realizaram as missões” (vide Apêndice F), vinculando o poder à conquista. O registro desses poderes, extraído das técnicas lúdicas e projetivas, será a base da análise sobre a autonomia e a agência no Capítulo 5.

Fascínio e engajamento (C2): a imersão lúdica e afetiva foi o elemento mais evidente, sendo capturada de forma rica nos artefatos. Por meio da análise descritiva dos artefatos projetivos (desenhos e modelagens), foi possível acessar a carga simbólica e emocional da experiência. A educadora registrou que as crianças ficaram “muito mais engajadas” nas atividades (vide Apêndice F) e o caderno de campo indicou que elas solicitaram a repetição do áudio do Mestre da Noite, demonstrando atração pelo conflito. Os pais reforçaram, descrevendo a experiência como “um momento maravilhoso” e relatando o “brilho nos olhos” do filho (vide Apêndice G), evidenciando a resposta afetiva.

Significado funcional e transposição (C3): a transposição do aprendizado para o cotidiano foi registrada de diversas formas:

Na interação familiar: a transferência foi confirmada pelos pais, que relataram que a criança “tenta nos orientar” sobre o que é saudável comer (vide Apêndice G).

No brincar/projetivo: uma criança modelou em massinha “um prato com arroz, feijão, carne moída e molho” (Ivan, 6 anos) (vide Apêndice H), representando o alimento cotidiano com a mesma relevância dos elementos da missão.

Na prática docente: a educadora indicou que a experiência “veio enriquecer a minha prática de forma significativa” (vide Apêndice F), validando a transposição da narrativa gamificada para o contexto pedagógico.

4.7 A abordagem analítica e a triangulação de referenciais

Para garantir a profundidade da análise, todos os dados coletados (registros, questionários e artefatos) foram triangulados à luz de Bardin (2011), Visca (2011), Bakhtin (2008, 2011) e Freire (2003). O cruzamento desses dados revelou que a narrativa gamificada é também uma linguagem que as crianças utilizam para construir sentidos e negociar saberes. Como material complementar, apresentamos no Apêndice L um mapeamento analítico das mecânicas narrativas e dos modos de engajamento observados na experiência gamificada.

O Capítulo 4 demonstrou que os artefatos produzidos (desenhos e modelagens) serão interpretados sob a ótica das técnicas projetivas psicopedagógicas de Visca (2011). Esta lente

metodológica é fundamental para acessar a estrutura de aprendizagem e os vínculos afetivos e cognitivos da criança com o lúdico, dando voz aos processos internos que o discurso verbal não alcança.

Na sequência, o material verbal e escrito, extraído do diário de bordo, das entrevistas e dos questionários, será submetido à análise de conteúdo de Bardin (2011). Para ir além da categorização superficial, esta análise será enriquecida pela perspectiva de Bakhtin (2003, 2008, 2011), que trata as falas e as interações como gêneros do discurso. Sob essa perspectiva, o foco é deslocado para a compreensão de como os sentidos e significados da gamificação foram negociados e cocriados no ambiente dialógico do campo.

Por fim, o cruzamento desses dados culminará na análise da práxis no cotidiano, que será o coração da discussão no Capítulo 5. Esta etapa final utilizará a gamificação como linguagem e ferramenta de leitura de mundo (Freire, 1987) para mensurar o desenvolvimento da autonomia. A análise do cotidiano escolar (Mattos, 2011) e a compreensão dos ajustes táticos (Certeau, 1998) serão fundamentais, pois o mapeamento da tensão entre estratégia e tática (Seção 4.5) demonstra a transição da teoria à práxis. Isso ocorre ao transformar as imprevisibilidades do campo em dados de análise, validando o cotidiano como um lócus de invenção e apropriação.

4.8 Missão concluída! Metodologia desbloqueada: rumo à análise e práxis

Esta jornada metodológica no cotidiano da Educação Infantil foi concluída com sucesso. O Nível 4 serviu como o nosso mapa de campo, um verdadeiro diário de bordo que documentou tanto a estratégia planejada quanto a tática de superação da rota (Certeau, 1998), após a reviravolta inicial no campo de pesquisa. O *reboot* metodológico e a realocação para o contexto rural se transformaram em uma rica oportunidade etnográfica, evidenciando que a práxis da pesquisa exige flexibilidade e capacidade de reinvenção.

Iniciamos com o rigor necessário para a imersão, ancorados na etnografia como epistemologia (Mattos, 2024), e na postura ética de reconhecer a criança como produtora de cultura (Kramer, 2002). A complexidade da dupla função (mãe e pesquisadora) foi conscientemente transformada em instrumento de coleta valioso, garantindo a profundidade e a transparência do olhar. Em seguida, descrevemos a aplicação da experimentação etnográfica - a missão interativa - evidenciando sua materialização, seus desvios e as apropriações singulares das crianças e da educadora.

Os resultados deste capítulo sugerem que a metodologia adotada pode ser compreendida como uma forma de materialização da práxis, especialmente pela articulação

entre planejamento, ação e reflexão observada no campo. A triangulação dos dados - que cruzou os artefatos expressivos das crianças (Visca, 2011), os registros verbais e escritos (Bardin, 2011; Bakhtin, 2008), as percepções dos agentes externos e a observação domiciliar - contribui para fortalecer o rigor da análise. O mapeamento da tensão entre estratégia e tática (Seção 4.5) ofereceu indícios relevantes dessa transição entre teoria e práxis, sugerindo o cotidiano como um possível lócus de invenção (Certeau, 1998).

A metodologia adotada, que priorizou o olhar etnográfico e a análise das apropriações por meio da triangulação de dados (artefatos, registros verbais e observação), dialoga de maneira consistente com o Objetivo Específico deste Capítulo 4: **demonstrar como as atividades gamificadas, realizadas com as crianças da Educação Infantil, contribuem para a produção de sentidos e construção de significados no processo de ensino-aprendizagem**. A resposta à Questão Orientadora, **Como a narrativa gamificada, aplicada na Educação Infantil, potencializa a produção de sentidos e construção de significados na aprendizagem?**, encontra-se, neste momento, no próprio registro da práxis de campo.

Neste sentido, a documentação e o mapeamento da tensão entre estratégia e tática forneceram evidências concretas que apontam elementos que apoiam a validação da Hipótese Secundária do capítulo. A observação das apropriações e desvios demonstrou que a intervenção foi reescrita pelos sujeitos, indicando que a narrativa gamificada pode potencializar a participação ativa e dialógica das crianças através de sua abordagem lúdica. Os achados deste capítulo sugerem a possibilidade de compreender a metodologia como processo dinâmico, no qual práxis e transformação se articulam.

Com o percurso de campo concluído e os procedimentos metodológicos consolidados, a fase de decodificação reuniu elementos suficientes para orientar a análise. Os dados coletados serão interpretados no Capítulo 5, à luz dos referenciais teóricos, a fim de compreender como as vozes foram articuladas e de que modo o jogo foi se configurando como linguagem na educação infantil. É nesse movimento que avançamos para o Nível 5, dedicado à interpretação. Desbloqueamos o Capítulo 5.

CAPÍTULO 5.

NÍVEL V - EXPLORANDO AS NARRATIVAS GAMIFICADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISES E REFLEXÕES

O caminho percorrido até aqui construiu o alicerce teórico que nos permite olhar para o universo infantil e reconhecer o potencial da gamificação como elemento da cultura da Idade Mídia, atuando como catalisador da mediação cultural. Se os Níveis anteriores (I, II, III e IV) nos municiaram de conceitos e ferramentas de coleta, o Nível V é o ponto de encontro onde a teoria se encontra com a prática, os dados de campo ganham voz para narrar a aventura do aprendizado e a teoria é chamada a dialogar com as evidências empíricas.

Este capítulo propõe uma análise fina dos resultados obtidos. Nosso olhar, o olhar da pesquisadora que também é mãe e professora, se volta para a experiência “A turma do Boneco e o resgate das cores e sabores”, nossa missão interativa, tecendo discussão aprofundada sobre como a gamificação foi inscrita no cotidiano escolar e familiar. É esta voz, que vivenciou a missão em suas múltiplas perspectivas, que agora se une às vozes das crianças, dos pais e da educadora para desvendar os códigos da narrativa.

Nosso Objetivo Secundário neste nível é **descrever de que forma as interações das crianças, durante as atividades gamificadas, contribuem para a construção de sentidos e significados no processo de ensino-aprendizagem**. Para tal, buscamos responder à seguinte Questão Orientadora: **de que forma os resultados obtidos com a aplicação da gamificação na Educação Infantil contribuem para a compreensão da construção de sentidos e significados na aprendizagem dessas crianças?**

Acreditamos que a resposta reside em nossa Hipótese Secundária, que será agora testada com o rigor dos dados: **a imersão das crianças, na Educação Infantil, contribui para uma maior conexão emocional, comunicacional e cognitiva, bem como desenvolve competências e habilidades, resultando em uma aprendizagem mais significativa, baseada na atribuição de sentidos e significados pessoais às experiências vivenciadas de forma dialógica e libertadora.**

A estrutura que desenhamos para o Nível V convida o leitor a seguir a trilha da análise. Iniciaremos explorando os caminhos convergentes da aventura, observando como a narrativa criou o Círculo Mágico e o estado de *flow*, transformando o engajamento e a percepção do espaço. Além disso, articularemos as evidências com a BNCC (2018), relacionando os achados aos campos de experiência da Educação Infantil. No movimento

seguinte, voltaremos o olhar para as interações que transformam aprendizagens, dissecando como a narrativa foi estabelecida como sistema simbólico, fornecendo às crianças o vocabulário da aventura que elas ativamente utilizaram para codificar e comunicar o aprendizado em seu cotidiano. Por fim, fecharemos a discussão com os impactos das narrativas gamificadas na produção de sentidos e significados, onde a prova da mudança de hábito e a validação da práxis libertadora pela educadora confirmarão o aspecto dialógico e libertador da aprendizagem.

5.1 O Olhar analítico e as categorias finais da análise de conteúdo

O processo de análise e discussão, foco deste capítulo, tem início na aplicação rigorosa do método de análise de conteúdo de Bardin (2011) sobre o *corpus* de dados. Após a fase de exploração do material, que envolveu a leitura flutuante, a identificação dos núcleos de sentido e o recorte do material, foram definidas as seguintes três categorias finais de análise que organizam a totalidade da discussão dos resultados:

A práxis e a tensão estratégia/tática: focou nos registros de observação participante que revelaram o desvio, a negociação e a reinvenção. Esta categoria é o ponto de contato entre Certeau (táticas) e Freire (práxis), analisando a autonomia infantil e a maneira como as crianças transformaram o planejamento (estratégia) em algo novo, ativo e próprio do cotidiano.

Mídia e a produção de sentidos sobre o conhecimento: esta categoria centralizou a interpretação das relações estabelecidas pelas crianças entre os elementos gamificados e os conceitos de aprendizagem. Analisa como o sistema simbólico (a narrativa gamificada) mediou o significado da alimentação/saúde/inteligência, como no exemplo da fruta/verdura como “superpoder”, revelando um processo de significação na Idade Mídia.

Gamificação como gênero do discurso e linguagem dialógica: esta categoria reuniu os enunciados e artefatos infantis que demonstram como as crianças se apropriaram do sistema simbólico da gamificação. A análise, aqui, é guiada por Bakhtin (2011), focando na produção de sentidos e na manifestação da gamificação como um sistema de linguagem em si (o uso espontâneo de termos como “missão”, “poder” e “nível”).

5.2 Caminhos convergentes: a aventura do cotidiano e da interação no cotidiano da Educação Infantil

A aventura da missão interativa: A Turma do Boneco e o resgate das cores e sabores, encontrou terreno fértil e complexo no cotidiano da Educação Infantil. A intervenção foi

assentada em repertórios já existentes na turma, transformando espaços e ações rotineiras em eventos narrativos.

Esse repertório, já detalhado no Nível 4, consistia na alta capacidade das crianças em ressignificar objetos e papéis nos momentos de faz de conta e liberdade. Por exemplo, a capacidade de transformar cartinhas de jogos CEEL em “bolo de dinheiro” para uma brincadeira de vendedor comigo (chamada de “Seu Zé”), demonstrou autonomia prévia em criar o signo e atribuir-lhe valor simbólico. Essa ressonância com o universo narrativo das crianças foi muito importante para o sucesso da narrativa.

Esse processo ratificou a presença do Círculo Mágico (Huizinga, 2000), o palco onde a participação passiva cede lugar à ação autônoma e à suspensão do cotidiano (Heller, 2000). A capacidade de criar um mundo com regras próprias, onde objetos comuns adquirem valor lúdico (como o dinheiro de cartinhas, ou a posterior ressignificação de QR Codes), validou a prontidão da turma para entrar no universo da narrativa gamificada.

A recepção positiva da narrativa parece estar relacionada à cultura já estabelecida na turma e ao diálogo com a BNCC (2018), favorecendo experiências que dialogam com os seus campos, promovendo direitos de aprendizagem como brincar, conviver, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Essa adesão à perspectiva da BNCC materializa a visão de criança sujeita de direitos e produtora de cultura, conceito fundamental da Sociologia da Infância (Sarmiento, 2005; Corsaro, 2011), que estruturou a discussão do Capítulo 2. Essa visão reconhece a criança como agente social, desafiando a noção de receptora passiva de informações e valorizando as experiências infantis como processo ativo na construção de suas identidades (Belloni, 2009). É por reconhecer a criança como agente que a escola consegue fazer a mediação cultural.

5.2.1 O cotidiano como campo de sentidos e a matéria-prima da narrativa e ludicidade

A rotina vivenciada pela Turma do Boneco, marcada por rodas de conversa, momentos de faz de conta e pela realização de projetos trimestrais, foi revelada como campo cultural particularmente rico, no qual práticas midiáticas e elementos da cultura infantil combinam intensamente. Nesse contexto, a escola, com seus espaços físicos, como sala de vídeo, pátio e horta, deixou de ser simples cenário para ser transformada na própria matéria-prima da intervenção pedagógica e narrativa.

A etnografia realizada evidenciou, de forma clara, a leitura proposta por Michel de Certeau (1998): o cotidiano não está reduzido a uma repetição passiva, mas constitui um terreno fértil de invenções, negociações e táticas criativas. As crianças, ao se apropriarem das

estratégias institucionais, representadas pelas normas escolares, as reconfiguravam em táticas próprias, criando variações de brincadeiras e incorporando referências de influenciadores digitais, jogos eletrônicos e youtubers ao seu repertório cotidiano.

Essa reconfiguração tática do espaço institucional foi percebida em momentos de desatenção coletiva. Em uma ocasião, enquanto a educadora atendia um grupo de crianças, Rey pegou as cadeiras na hora de fazer o calendário, subindo e pulando de uma para a outra ao dizer: “O chão é lava”. Essa cena, que simultaneamente subverte a regra da atividade dirigida e replica um gênero de brincadeira viral da cultura digital, é a prova material do conceito de tática de Certeau (1998).

A relevância desse achado foi tal que orientou a práxis da pesquisa (conforme detalhado no Capítulo 4), levando à adaptação da primeira atividade da narrativa gamificada a partir dessa brincadeira. Este evento é um dos pontos de tensão registrados e analisados no Quadro 7 (A tensão metodológica), reforçando que as microinvenções infantis funcionaram como pontes de entrada diretas para a narrativa da intervenção.

As brincadeiras observadas: de barbeiro, vendedor, cozinha, videogame simbólico, criações com lego, criando novas regras para os jogos matemáticos - evidenciam que o brincar é uma linguagem viva, atravessada por repertórios culturais e múltiplas vozes sociais. O faz de conta, nessas cenas, foi manifestado como espaço de invenção e autoria em que as crianças reorganizavam o cotidiano e criavam novas versões da realidade.

As observações tendem a demonstrar o que foi teorizado no Capítulo 2: a brincadeira não é ato isolado, mas prática social na qual, através da reprodução interpretativa (Corsaro, 2011), as crianças articulam o repertório da cultura adulta (vendedor, cozinha) com o universo digital (influenciadores, videogames) e criam suas culturas de pares. Essa manifestação lúdica, em consonância com os estudos de Kishimoto (2011), confirma que o brincar é o elo entre *paideia* e *paidia*, entre o propósito formativo da escola e a liberdade criadora da infância, permitindo que a experiência educativa se realize como diálogo, expressão e criação.

A análise sugere, ainda, que a brincadeira opera como processo de construção de identidade, no qual as crianças experimentam papéis, gestos e linguagens, formando um repertório simbólico que orienta suas interações e aprendizagens. Assim, as narrativas de faz de conta e os jogos inventados se alinham ao eixo “interações e brincadeiras” da BNCC, que reconhece o brincar como campo essencial do desenvolvimento integral. A ludicidade, nesse contexto, impulsiona o desenvolvimento de competências cognitivas, comunicativas e socioemocionais, confirmando que o brincar constitui o núcleo da aprendizagem significativa e contextualizada.

Destacamos dois elementos nesse processo:

Ressonância cultural: a apropriação espontânea do termo “missão” pela turma, já presente tanto as práticas pedagógicas da direção quanto o vocabulário cotidiano das crianças, validaram a escolha dessa linguagem narrativa. A palavra “missão” não foi imposta de fora; ela ressoou com sentidos compartilhados no grupo.

Presença midiática: mesmo em um contexto de acesso limitado à Internet, referências a jogos e vídeos digitais compunham de forma expressiva o universo simbólico da turma. A gamificação, enquanto elemento da cultura da “Idade Mídia”, foi revelada como uma linguagem já recorrente entre as crianças, facilitando sua adesão e engajamento com a proposta.

A gamificação não inventou um novo mundo, ela deu forma e linguagem ao que já existia, potencializando as táticas infantis observadas (Certeau, 1998). Essa ressonância é possível porque a criança, no contexto midiático, engaja-se ativamente com as mídias, interpretando e negociando significados, em vez de ser uma simples receptora passiva (Buckingham, 2007). A narrativa gamificada atuou, portanto, como mediação cultural (Martín-Barbero, 1997), na qual as crianças, em vez de receberem a proposta passivamente, negociaram e ressignificaram os signos, integrando-os ativamente à sua cultura de pares. Nesse sentido, a narrativa gamificada potencializou e deu forma à ludicidade existente. Ela dialogou com os modos de brincar, imaginar e criar das crianças, reconhecendo que são agentes ativos na produção de significados e sentidos compartilhados.

5.2.2 O Círculo Mágico e o *Flow*: a suspensão e o engajamento

A imersão narrativa atuou como elemento central para a formação do Círculo Mágico, instaurando a suspensão do cotidiano escolar. As crianças ouviram a história e, sobretudo, passaram a habitá-la. O impacto emocional e a conexão imediata com o enredo revelaram o paradoxo lúdico característico da infância.

O paradoxo do vilão: a profundidade dessa imersão foi evidenciada na reação ao personagem Mestre da Noite. A maioria das crianças ria ou demonstrava alegria ao mencioná-lo, indicando que reconheciam seu caráter ficcional. Ainda assim, havia um consenso: “ele falou com a gente”. A educadora observou que a turma agiu com intensidade porque se sentiu “desafiada” por ele. Essa dialética entre saber que é faz de conta e agir como se fosse real expressa a essência do Círculo Mágico.

A análise etnográfica revelou nuances importantes desse envolvimento emocional. O educando Ricardo (4 anos) afirmou ter “ficado com medo do mestre da noite, mas gostou da

missão”, enquanto o educando Jander (5 anos) expressou medo por meio de um emoji. Essa variação de respostas, do riso à manifestação de medo, demonstra que a narrativa foi capaz de mobilizar emoções autênticas e plurais, ampliando a experiência para além do jogo simbólico. O conteúdo pedagógico, ao ser incorporado à estrutura narrativa, foi convertido em vivência afetiva densa e significativa.

Essa imersão culminou no estado de *flow*, conforme descrito por Mihaly Csikszentmihalyi (1999). O salto no nível de engajamento foi perceptível: a educadora relatou que o interesse da turma passou de “moderado” no período pré-missão para “muito mais engajadas” durante a execução da proposta, com participação mais intensa e entusiasmo ampliado. O ponto mais expressivo desse envolvimento ocorreu na culminância do projeto, durante a aula-passeio. A resposta de uma mãe no Questionário 2 sintetizou a potência desse momento: “Foi maravilhoso. O brilho nos olhos dele foi lindo” (vide Apêndice G).

Essa intensidade no olhar e o salto no engajamento, observados pela família e pela educadora, podem ser compreendidos, sob a ótica do Octalysis, como reflexos do *core drive* 1 - significado épico e vocação (Chou, 2015). Ao serem convocadas para o “Resgate das Cores”, as crianças habitavam uma missão onde se sentiam escolhidas para salvar as cores e os sabores do nosso planeta. Esse sentimento de chamado, despertado pelo enredo, é o que Chou (2015) demonstra como um engajamento que transcende o mecânico. Tal percepção está conectada à ideia freireana de protagonismo, em que a suspensão do cotidiano proporcionada pelo Círculo Mágico permite ao educando deixar de ser espectador para se tornar agente da sua própria história de aprendizagem.

5.2.3 O círculo que expande o espaço: A práxis supera a estrutura

A análise do engajamento sugere que a práxis (Freire, 1987), mediada pela gamificação, é capaz de superar a estratégia/estrutura (Certeau, 1998) da limitação física e institucional. No levantamento inicial (Questionário 1), a barreira estrutural era claramente identificada pela educadora. Em suas palavras “o maior desafio é a estrutura do ambiente escolar, o pátio, banheiro, (um espaço para a educação infantil separado)” (vide Apêndice B).

Contudo, a narrativa exigiu a ocupação de diferentes espaços (pátio, jardim, sala de vídeo, horta), reconfigurando o ambiente restrito em um mapa de aventura. O aspecto mais significativo dessa transformação é que a educadora, por iniciativa própria, adotou o uso do espaço de forma expandida após a missão.

A superação da barreira física foi manifestada porque a própria missão de resgate das cores e sabores exigiu a ocupação de diferentes espaços, como pátio, jardim e horta,

transformando o ambiente restrito da escola em um mapa de aventura a ser explorado. Além disso, essa adesão à práxis da gamificação, que reorientou o uso do espaço, foi refletida na decisão posterior da educadora de levar atividades de letramento, como a busca por letras e numerais, para o ambiente externo, apropriando-se do aprendizado espacial da missão.

Essa adesão à práxis da gamificação, que reorientou o uso do espaço, é confirmada no Questionário 2, no qual a crítica à estrutura desaparece, sendo substituída pela validação da estratégia implementada: “Foi uma experiência incrível [que] só enriqueceu a minha prática. Em relação às crianças, superou as minhas expectativas, mostrando que é possível trabalhar com os jogos de game em uma proposta significativa com significado para as crianças” (educadora Luna) (vide Apêndice F). O sentido gerado pela narrativa gamificada demonstrou um potencial transformador significativo, indicando que a práxis pode reorientar o uso do espaço e, conseqüentemente, a prática docente.

Este resultado reforça a premissa inicial que motivou esta pesquisa: a necessidade urgente de a escola acolher e dialogar com a linguagem cultural na qual os educandos estão imersos. O início da investigação surgiu a partir da minha experiência de observação de interação entre meus educandos conversando sobre o videogame *Free Fire*, uma manifestação cultural que a escola historicamente tendeu a rejeitar. Ao invés de ver essa imersão digital como distração, a pesquisa propôs que a escola deixasse de rejeitar essa linguagem cultural para utilizá-la como poderoso vetor de significado na aprendizagem, buscando na gamificação esse respaldo. Os benefícios da estratégia gamificada, conforme confirmado pela educadora Luna, demonstra o acerto dessa visão.

O *corpus* de campo corrobora o quanto essa cultura é inerente aos sujeitos: o caderno de campo, os registros videográficos e fotográficos (vide Figura 9), registraram o momento em que algumas crianças simularam que estavam jogando videogame, em uma cena que ilustra a cultura híbrida entre o lúdico e o digital. Mais do que isso, em uma das rodas de conversa, o educando Valter, de 5 anos, afirmou com entusiasmo que havia “baixado o jogo Roblox”, conforme registro no caderno de bordo. Tais exemplos consolidam que a cultura do jogo digital não é elemento externo, mas um universo simbólico intrínseco à Idade Mídia. A resposta da educadora Luna “é possível trabalhar com os jogos de game” (vide Apêndice F), confirma o reconhecimento da escola em relação à cultura digital de seus educandos como motor válido e significativo de práxis e transformação.

5.3 Interações que transformam aprendizagens: protagonismo, coautoria, dialogismo

O campo de observação foi estabelecido, portanto, no cotidiano da sala de aula e da vida familiar, onde o brincar foi configurado como palco da reprodução interpretativa (Corsaro, 2011). A narrativa forneceu a estrutura (estratégia), mas as crianças, em suas táticas diárias (Certeau, 1998), se tornaram coautoras e agentes ativos de seu próprio aprendizado. A narrativa foi consolidada como sistema simbólico. As crianças criaram vocabulário próprio (o termo genérico “o poder”), redesenharam regras e produziram personagens - evidências de coautoria e protagonismo.

Para aprofundar a compreensão sobre a eficácia simbólica da narrativa e reforçar o conceito de reprodução interpretativa (Corsaro, 2011) no contexto estudado, procedemos à triangulação dos dados. A análise comparativa envolveu as vozes das crianças (registradas em observações e falas diretas), da educadora (Questionários 1 e 2 e entrevistas) e dos pais (Questionários pós-intervenção).

O Quadro 7 sintetiza as divergências e afinidades encontradas entre essas três fontes de campo em relação aos principais elementos da gamificação (poderes, insígnias e transferência para o cotidiano), servindo como pilar para a discussão sobre a produção de sentido e dialogismo. Para aprofundar a compreensão simbólica da narrativa, procedemos à triangulação dos dados cruzando as percepções registradas em diário de campo, relatos da educadora e das famílias, coletados via questionários (vide Apêndices F e G). Essa análise comparativa permite identificar como os termos da narrativa foram integrados ao repertório das crianças.

Quadro 7 - Divergência e afinidades entre as fontes (pais, educadora, crianças)

Categoria / Elemento	Crianças	Educadora	Pais	Convergência / Divergência
Engajamento com os “poderes”	Relataram entusiasmo com adesivos e pulseiras, associando-os à ideia de conquista, coragem e vida nas atividades. Continuaram se referindo a eles espontaneamente nos dias seguintes.	Destacou o alto envolvimento afetivo das crianças, que demonstravam orgulho e alegria ao receber os “poderes”.	Relataram empolgação ao ver os filhos chegando em casa com os “poderes”, explicando seus significados e associando-os ao comportamento.	Convergência total: o valor simbólico e afetivo dos “poderes” foi reconhecido por todos como elemento central de motivação e pertencimento.

Categoria / Elemento	Crianças	Educadora	Pais	Convergência / Divergência
Engajamento com as insígnias	Inicialmente mostraram desinteresse pelas cartinhas simples, dizendo que “não tinham graça”. Após a inclusão dos QR Codes, passaram a valorizá-las como “bens virtuais”, com imagens e áudios que simbolizavam conquistas, mas continuaram chamando-as de “poder”.	Notou a mudança de postura após a inclusão dos QR Codes: as crianças ficaram mais curiosas e engajadas, demonstrando expectativa pelo conteúdo virtual.	Relataram entusiasmo das crianças ao mostrar os vídeos e sons acessados pelo QR Code, reforçando o interesse pela novidade.	Divergência parcial resolvida pela ressignificação: a mediação tecnológica transformou as insígnias em símbolos de valor, reconfigurando a percepção das crianças e alinhando as três fontes.
Transferência para o cotidiano familiar	Levaram o vocabulário da narrativa para casa, usando expressões como “poder”, “missão” e “agente dos sabores” para falar de alimentação e atitudes.	Observou que as crianças mencionavam os personagens e as missões durante outras atividades escolares, conectando saberes escolares e familiares.	Confirmaram que os filhos explicavam os “poderes” e tentavam orientar a família sobre escolhas alimentares.	Convergência alta: a gamificação foi expandida para o ambiente doméstico, sendo transformada em linguagem compartilhada entre escola e família.
Valor simbólico dos objetos	Atribuíram significados próprios aos objetos: o adesivo virou “poder da revivência”, a pulseira “poder do coração”, e o QR Code representava “o troféu”.	Reconheceu que o valor simbólico das recompensas superou o valor material, destacando a afetividade como motor de engajamento.	Relataram o apego das crianças aos objetos, algumas levando-os à escola dias depois, orgulhosas de suas conquistas.	Convergência total: o sentido afetivo e simbólico dos objetos gamificados foi o elemento mais potente da experiência.

Fonte: autora.

A análise das respostas demonstra um padrão de convergência entre as três fontes quanto ao valor simbólico e afetivo das recompensas, corroborando com a percepção de que a narrativa lúdica atuou como motor de motivação e pertencimento. Conforme relatado pelos responsáveis no Questionário 2 (vide Apêndice G), a transferência do uso do termo “poder” para o cotidiano doméstico demonstra a apropriação cultural da linguagem gamificada, reforçando a hipótese de que o jogo foi incorporado como sistema simbólico de comunicação e produção de sentido.

O principal ponto de divergência inicial - o desinteresse pelas insígnias - foi um achado pertinente, pois demonstrou a tensão entre a estratégia pedagógica (adulto) e a tática de uso (criança). Essa divergência foi superada pela ressignificação mediada pela tecnologia (QR Code), que introduziu o elemento de expectativa e surpresa. Conforme proposto por Martín-Barbero (1997) e Thompson (1998), a eficácia do signo, na cultura da Idade Mídia, está intrinsecamente ligada à sua capacidade de mediar experiências de acesso e novidade, reconfigurando a percepção das crianças e alinhando as três fontes na triangulação.

O protagonismo infantil, confirmado pelo Círculo Mágico, ultrapassou os muros da escola, sendo integrado à dinâmica doméstica. A educanda Alice, minha filha, demonstrou essa coautoria ao levar a narrativa para casa: ao se vestir de Chefe Florinda (Figura 65), ela não só encenou o personagem, mas estendeu a lógica do jogo ao solicitar à mãe-pesquisadora a criação de uma bolsa igual à dela para a Chefe, evidenciando o desejo de materializar a fantasia e a adesão ao enredo. Outros educandos também demonstraram a apropriação do vocabulário da aventura, brincando de poderes e agente secreto em casa.

Figura 65 - Alice com sua bolsa vestida de Florinda



Fonte: autora.

A força dessa experiência foi demonstrada na ressignificação simbólica dos elementos de gamificação, que deixaram de ser recursos pedagógicos para serem transformados em instrumentos de construção de sentidos e linguagem, onde o significado emergiu da resposta dialógica do grupo e na esfera privada:

O signo e a habilidade individual (poderes): os signos de recompensa (adesivo de coração, pintura de um semáforo na pele) simbolizavam as novas habilidades individuais adquiridas, como o poder da coragem colorida, o poder do semáforo nutricional e o poder do coração saudável. A função pedagógica era ligar a superação do desafio ao desbloqueio da competência para o discernimento nutricional. No entanto, as crianças reconfiguram o significado, batizando-os coletivamente como “o poder”, conforme registrado no caderno de bordo. Já o poder do coração saudável atribuído à pulseira, foi renomeado como superpoder do brilho, conforme mencionado por uma mãe no Questionário 2 (Apêndice G).

A carga afetiva e a mediação cultural da transferência foram evidenciadas quando Alice achou os adesivos de coração da missão no meu material e, dando-os ao irmão, perguntou: “você quer um poder?”. Ela ainda me explicou que o coração era o “poder da

revivência”, estabelecendo uma conexão direta e profunda entre o símbolo de “coração” (vitalidade recuperada) e o conceito de HP (*Health Points*) presente na lógica dos videogames. Assimilação que a pesquisadora não fez quando utilizou os adesivos de coração.

O signo, a habilidade coletiva (insígnias) e a materialidade midiática: as insígnias foram desenhadas para simbolizar as habilidades grupais (colaboração, estratégia, vitória) e o êxito coletivo. Contudo, a recepção inicial das cartinhas simples revelou uma tensão entre a estratégia pedagógica e a tática dos educandos, visto que o signo não foi prontamente aceito, embora gostassem de cartinhas. A negociação tática do grupo exigiu que o objeto fosse reconfigurado: a inclusão do QR Code reconfigurou a recompensa, transformando a cartinha simples em um bem virtual de valor. A aceitação do signo não aconteceu pelo diálogo sobre o valor da colaboração, mas porque a materialidade midiática do QR Code conferiu um valor simbólico e emocional à recompensa, ativando as referências e competências da cultura digital. Esse episódio demonstrou que a eficácia do signo decorre de um dispositivo comunicacional complexo, no qual o sentido e o valor nascem da interação entre sujeito (a criança), objeto (o QR Code/cartinha) e o contexto cultural da Idade Mídia. Ambos os signos (poderes e insígnias) se conectavam à narrativa maior de vitalidade recuperada dos alimentos.

Negociação e polifonia: a relevância do signo dependeu da negociação cultural, revelando a polifonia (Bakhtin, 2008) na relação escola-família. O caso da educanda Elaine é ilustrativo, pois ela inicialmente rejeitou o poder do semáforo nutricional (pintura na pele) devido a uma regra familiar, mas reverteu sua postura após a mãe autorizar a exceção no contexto escolar (“na escola pode”). Essa negociação demonstra como a ferramenta pedagógica atua na mediação de vozes conflitantes, ressaltando a importância do simbólico quando interativo. Nesse processo, notamos que a inovação é, antes de tudo, permissionária, ocorrendo conforme a fertilidade entre os discursos que a atravessam. Assim, a imaginação opera como uma “placa de vídeo” que processa essas permissões e possibilita a entrada no Círculo Mágico da missão.

Essa fertilidade de discursos e atitudes também é manifestada nas diferentes subjetividades dos educandos, que podem ser compreendidas à luz da taxonomia de Bartle (1996). Durante as missões, identificamos a coexistência de perfis socializadores e exploradores, mas também a presença pontual de um perfil predador (competidor), observado em uma criança que buscava a prevalência e o êxito individual sobre os demais. É notável, entretanto, que a estrutura dialógica da narrativa permitiu que esse comportamento competitivo fosse acolhido sem fragmentar o grupo. As outras crianças não foram influenciadas por essa lógica de disputa, mantendo o foco na colaboração e na coautoria

coletiva, o que reforça a premissa de que a gamificação, quando bem mediada, harmoniza diferentes perfis de jogadores (Bartle, 1996).

Em última instância, essa apropriação culminou na construção de sentido pessoal, essencial para a aprendizagem significativa originada dos educandos Elton e Gabriel, Ricardo e Elaine ao conceberem o poder da laranja, que deixa forte, que tem Vitamina C, que era o poder da felicidade, que tem o poder de transformar água em laranja, conforme registrados nos Apêndices J e K. O educandos não apenas memorizaram a fruta, mas fundiram o conhecimento nutricional com um estado afetivo e uma identidade lúdica. Esse processo é reforçado pelo fato de a laranja fazer parte da agricultura local e ter aparecido frequentemente nas representações das crianças, o que liga o signo do jogo (o poder) ao seu universo material, provando que o aprendizado foi incorporado de forma dialógica e subjetiva.

Durante a realização da atividade da sombra, inspirada na brincadeira do “zumbi” apresentada por Ivan (6 anos), observamos um momento de forte engajamento coletivo. Ao reconhecerem a dinâmica do jogo, as crianças assumiram imediatamente o protagonismo, reorganizando-se sem necessidade de explicações detalhadas. O grupo compreendeu intuitivamente que deveria “pegar” alguém do círculo e, com isso, todos participaram com entusiasmo, demonstrando autonomia nas escolhas e nas ações. Essa situação demonstra o que Freire (2003) denomina de liberdade criadora, pois as crianças se colocaram como sujeitos ativos do processo, capazes de transformar uma proposta em experiência compartilhada. Na perspectiva de Bakhtin (2003), a brincadeira funcionou como um ato dialógico: o “zumbi” foi transformado em uma palavra viva, construída coletivamente nas relações entre as vozes infantis e adultas. A incorporação dessa brincadeira à narrativa gamificada também materializa o que Certeau (1998) define como tática, pois as crianças resinificaram a estratégia proposta a partir de suas próprias visões de jogo e de objetos lúdicos. Essa movimentação dialoga com os princípios da teoria da autodeterminação (Deci; Ryan, 2000), indicando que, ao encontrarem espaços de autonomia e competência dentro da narrativa, os educandos tornam-se protagonistas. Assim, a gamificação, mais do que metodologia, foi revelada como espaço de invenção e autoria, em que o saber da criança é reconhecido e incorporado ao fazer educativo.

Nessa mesma perspectiva, sob a lente do Octalysis, identificamos a presença do *core drive* 3: empoderamento da criatividade e *feedback* (Chou, 2015). Essa dinâmica de engajamento é manifestada quando a criança é confrontada com desafios que exigem o uso da imaginação e da estratégia para a resolução de situações-problema. Na experiência vivida, o *feedback* imediato da narrativa gamificada permitiu que os educandos testassem

possibilidades e ajustassem suas hipóteses em tempo real diante dos obstáculos propostos. Essa interação entre desafio, criação e resposta dialoga diretamente com a autonomia freireana, pois empodera o sujeito a ser o arquiteto do seu próprio percurso de aprendizagem, transformando o erro em etapa construtiva do processo. Para uma análise detalhada da correlação entre as mecânicas e os frameworks de engajamento, vide Apêndice L.

5.3.1 Mediação docente e a lente reflexiva da pesquisadora-mãe-educadora

A eficácia da linguagem dialógica e do engajamento dependeu intrinsecamente da mediação humana (Vygotsky, 2007), conforme evidenciado pelos diferentes instrumentos de coleta:

Mediação docente (educadora Luna – Questionário 2 da educadora e observação): a educadora Luna atuou como mediadora afetiva, ilustrando a flexibilidade da práxis ao incluir a criança no campo de ação. Em um momento de coleta, ao notar que minha filha, Alice, estava chorosa, a educadora a convidou a ser minha ajudante na primeira atividade realizada na horta, o que a transformou de participante passiva em agente ativa. Essa atitude demonstrou a flexibilidade da práxis, atuando como mediação direta no campo afetivo, o que permitiu à criança se reintegrar ao Círculo Mágico e participar da atividade (vide Apêndice H) e se reintegrasse ao Círculo Mágico. A educadora demonstrou esse engajamento coletivo ao atestar, no Questionário 2, que as crianças se sentiram “felizes, em receber os poderes dando a entender que realizaram as missões” (vide Apêndice F), validando a centralidade da intervenção humana na produção de sentido, mesmo em um contexto de gamificação.

Reflexividade da pesquisadora-mãe: minha posição como pesquisadora-mãe permitiu uma reflexividade ético-epistemológica única (detalhada no Capítulo 4), capturando a transferência do valor simbólico para o ambiente doméstico e o cotidiano. O caso de Alice oferecer adesivos ao irmão chamando-os de poder, já discutido na seção anterior, é um exemplo direto de como a narrativa foi internalizada e usada na interação familiar. Essa integração do objeto de pesquisa à vida da pesquisadora contribuiu para aprofundar o olhar sobre o cotidiano e servindo como uma voz (um gênero do discurso adulto) no complexo dialogismo infantil e familiar (Bakhtin, 2008), permitindo que a análise capture a polifonia do signo fora do ambiente escolar.

5.3.2 O signo gamificado como ferramenta mediadora: Vygotsky e a ZDP

A análise da produção de sentidos pode ser aprofundada com a lente da teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007), que considera a linguagem e os signos como ferramentas psicológicas essenciais na mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Nesta perspectiva, a gamificação, enquanto sistema simbólico, atuou como conjunto de ferramentas que permitiu às crianças superarem suas capacidades atuais, inserindo-as intencionalmente na zona de desenvolvimento proximal (ZDP).

O signo como ferramenta psicológica (mediação simbólica): os elementos de gamificação (poderes, insígnias) funcionaram como signos mediadores. A materialidade do signo permitiu que o conhecimento abstrato fosse transformado em concreto e manipulável, essencial para a Educação Infantil. O campo etnográfico destacou a relevância da apropriação coletiva, com todas as crianças rebatizando as diferentes recompensas com o termo genérico “o poder”. Esta simplificação demonstra a importância da linguagem gamificada em fornecer um léxico unificado e de forte significado afetivo. No entanto, o potencial máximo da ressignificação individual também foi manifestado quando uma criança demonstrou o salto simbólico ao batizar o adesivo de coração como o “poder da revivência”. Esta diferença demonstra que a linguagem gamificada facilita a comunicação e possivelmente, pode atuar como ferramenta que organiza o pensamento e o conhecimento transferido (Vygotsky, 2005).

A educadora Luna como ponte de mediação constante na ZDP: ao definir a distância entre o que a criança faz sozinha e o que faz com o apoio de um mediador (Vygotsky, 2007), é estabelecida a base da estrutura gamificada. A educadora emergiu como a ponte de mediação constante de toda a narrativa, atuando como o andaime para o avanço das crianças. Seja ao convidar uma educanda chorosa a ser ajudante para ajudar a pegar as bolinhas na horta (oferecendo suporte e elevando sua participação) ou ao validar a narrativa do Mestre da Noite, a educadora ofereceu o suporte necessário para que o esforço fosse transformado em sentido. Os resultados da intervenção demonstram que a narrativa gamificada atuou como um possível catalisador para que o mediador humano atue de forma intencional e eficaz na ZDP.

Para demonstrar a efetividade da gamificação como ferramenta mediadora na ZDP, conforme descrito por Vygotsky (2007), e sintetizar o impacto das atividades realizadas, procedemos à triangulação dos dados de todas as missões. O Quadro 8 apresenta o resumo dessa análise, confrontando as percepções das crianças, da educadora, dos pais e da pesquisadora sobre o engajamento e a apropriação dos signos em cada etapa da intervenção.

Quadro 8 - Triangulação das seis Atividades Gamificadas

Categoria / tema	Evidência (crianças)	Evidência (educadora)	Evidência (pais)	Evidência (caderno de bordo)	Interpretação triangulada
Engajamento geral nas seis Missões	Relataram entusiasmo em todas as atividades, participação ativa, criação de personagens e poderes.	Confirmou envolvimento coletivo, destacando autonomia e prazer pelo brincar.	Relataram que os filhos contaram em casa sobre as missões e mostraram poderes.	Registros indicam auto-organização e continuidade das brincadeiras após cada missão.	Convergência forte: engajamento coletivo e sentido compartilhado do brincar.
Apropriação dos 'poderes' concretos	Exibiram adesivos e braceletes, levaram para casa e os mantiveram por vários dias.	Observou entusiasmo com os objetos simbólicos.	Relataram que os filhos mostraram os 'poderes' e falaram sobre eles em casa.	Ivan, Rey e Valter mantiveram os poderes durante toda a semana.	Convergência forte: objeto físico como signo identitário e afetivo.
Valor simbólico das insígnias	Rejeição inicial às insígnias, seguida de aceitação após transformação em bens virtuais.	Confirmou retomada do entusiasmo após reformulação digital (troféu e áudio).	Relataram troféus virtuais e mensagens de parabéns.	Registros mostram transição de desinteresse à reapropriação simbólica.	Divergência temporal → convergência simbólica; termo 'poder' unifica sentidos.
Reapropriações / táticas infantis	Criaram variações e regras próprias nas brincadeiras e jogos.	Aceitou as variações como parte do processo de aprendizagem.	Poucos relataram detalhes, mas confirmaram narrativas criativas em casa.	Diário destaca negociações coletivas entre pares.	Convergência parcial: aprendizagem autônoma emergente.

Fonte: autora.

O Quadro 8 resume os principais resultados das seis atividades realizadas, demonstrando a convergência de múltiplas fontes (crianças, educadora, pais e caderno de bordo). Esse cruzamento de dados demonstra o valor da gamificação em atuar como mecanismo de mediação constante na ZDP. O padrão de divergência temporal seguida de convergência simbólica (caso das insígnias) comprova que a mediação tecnológica e humana superou a resistência inicial, permitindo o avanço das crianças. A consistência dos registros corrobora que a narrativa gamificada pode se tornar um catalisador para a atuação intencional do mediador humano, transformando as atividades em experiências de aprendizagem autônoma emergente.

5.3.3 A imagem do signo: apropriação simbólica nas produções projetivas

A análise das produções não-verbais das crianças - a escolha de emojis, a modelagem em massinha e a criação de novos personagens/poderes - fornece a evidência mais robusta da apropriação simbólica e da profundidade afetiva da intervenção. Essas técnicas projetivas

apontam para a interiorização do novo vocabulário gamificado e a construção da identidade de “agente dos sabores”.

A narrativa gamificada demonstrou mobilizar emoções autênticas. O uso de emojis e as falas na sondagem pós-missão confirmaram a mobilização afetiva (Visca, 2011), com a maioria das crianças expressando sentimentos positivos (alegria, satisfação). Contudo, a figura do Mestre da Noite cumpriu seu papel de antagonista ao gerar a tensão lúdica necessária:

Tensão e resignificação: o educando Ricardo (4 anos) afirmou ter “ficado com medo do Mestre da Noite, mas gostou da missão”, e o educando Jander (5 anos) expressou medo por meio de um emoji. Já o educando Valter afirmou ter ficado feliz brincando mesmo vendo o Mestre da Noite. Essa variação de respostas, do riso à manifestação de medo, demonstra que a narrativa foi capaz de mobilizar emoções autênticas e plurais, resignificando o desafio em coragem e gargalhada. O conteúdo pedagógico, ao ser incorporado à estrutura narrativa, foi convertido em vivência afetiva densa, indicando a produção de significados.

Negociação do signo: a experiência da educanda Elaine, que inicialmente rejeitou o poder do semáforo pintado no pulso por regras familiares, mas depois o aceitou no contexto da escola, porque “pode pintar o braço” e confirmou ter gostado “do poder do sinal”, demonstra a negociação dialógica do signo. O símbolo só ganha sentido, aceitação e eficácia a partir da resposta social e do contexto específico da enunciação (a escola). Nesse processo, o sentido emerge da disputa simbólica (Bakhtin, 2003), sinalizando que a significação é construída na interação entre os sujeitos.

A modelagem em massinha sugere a materialização do conceito e do signo como ferramenta psicológica para organizar o pensamento e a ação (Vygotsky, 2005). As crianças representaram os elementos que mediam a aprendizagem, externalizando as regras e os espaços da ZDP:

Associação práxis-signo: os educandos Gabriel e Elton modelaram os bambolês com as bolas usados na primeira atividade na horta, enquanto as educandas Luciana e Elaine modelaram o semáforo e alimentos relacionados. O educando Ivan, em um ato de resignificação da nova competência e aderência ao seu cotidiano, modelou um prato de comida com arroz, feijão e carne moída.

Apropriação da regra: as crianças transformaram a massinha no suporte físico do pensamento, demonstrando a internalização dos conceitos (semáforo nutricional) e dos espaços (horta) que compuseram o cenário da aventura.

A criação de novos personagens e superpoderes nas sondagens finais, possivelmente, representou a maior apropriação da linguagem, indicando a relevância da gamificação na inserção do sujeito na ZDP (Vygotsky, 2007):

Identidade de agente: as crianças revelaram uma profunda assimilação do *self-concept* ao explicar que “o Mestre da Noite tirou as cores dos alimentos e nós resgatamos”, e que o resgate foi feito usando os “poderes do coração e do QR Code” (educando Ivan). O signo gamificado é o que lhes confere o status de protagonista e coautor da narrativa.

Superpoderes e funções psicológicas: A criação de novos personagens e superpoderes nas sondagens finais representou uma grande apropriação da linguagem, demonstrando a contribuição da gamificação na inserção do sujeito na ZDP (Vygotsky, 2009) a criação de novos superpoderes é a materialização da imaginação (Vygotsky, 2009) em interface com o conceito de saúde. O superpoder é ligado a competências que a criança valoriza:

- força e energia: poder da banana (Valter, 5 anos), poder da força da laranja (Elton, 6 anos, Rey, 4 anos);
- cognição: poder para ficar mais inteligente (Luciana, 6 anos, Cintia, 5 anos);
- afeto/bem-estar: poder da felicidade (Elaine, 6 anos) e poder do coração saudável (Valter, 5 anos; Rey, 4 anos);
- conexão contextual: Gabriel e Elton escolheram a laranja como símbolo de poder.

Estes dados revelam apropriações da linguagem para dialogar com o contexto cultural e produtivo imediato da comunidade, conhecida por sua vocação agrícola e cultivo dessa fruta (dados coletados na sondagem pós-missão - vide Apêndice J).

A análise dessas produções projetivas indica que a gamificação atuou como linguagem que permitiu à criança não apenas participar da missão, mas cocriar ativamente o universo simbólico, interiorizando os conceitos e transformando-os em ferramentas para a sua própria organização psicológica e social.

Esse engajamento, ancorado na nova linguagem e no *status* de agente, resultou em mudanças observáveis nos hábitos alimentares. Os pais, (lembrando que foi um número pequeno de pais) notaram que, embora a resistência a alguns alimentos permanecesse, o esforço em provar algo novo aumentou significativamente. Uma mãe relatou que seu filho, que “sempre foi muito ruim pra comer comida ou experimentar algo, mais ultimamente eu tenho conseguido pelo menos fazê-lo provar, e muitas das vezes ele acaba gostando”. Outra mãe reforçou essa progressão, notando que seu filho, que não gostava de maçã nem morango, “já agora começou a comer” algumas frutas após a missão (vide Apêndice G).

5.4 Impactos das narrativas gamificadas na produção de sentidos e significados

O sentido produzido foi estendido ao cotidiano familiar, reforçando a mediação família-escola (Martín-Barbero, 1997; Martino, 2019), e a contribuição da gamificação para a aprendizagem libertadora (Freire, 1987). A relevância dessa mediação foi apoiada pelo papel da educadora, que atuou como agente de mediação constante e o elemento mais experiente necessário para a transição de competências na ZDP (Vygotsky, 2007).

Para a síntese final do estudo e para a síntese dos achados que apoiam a hipótese da pesquisa, o Quadro 9 apresenta a triangulação ampliada das categorias centrais, reforçando as evidências e suas sínteses interpretativas.

Quadro 9 - Triangulação ampliada por categoria e atividade

	Descrição das Evidências	Convergências e Divergências Observadas	Síntese Interpretativa
Engajamento geral	Crianças demonstraram entusiasmo e protagonismo nas seis atividades; educadora confirma envolvimento; pais relatam interesse em casa.	Convergência total entre fontes; validação familiar e docente.	O brincar mediado pela narrativa gamificada gerou sentido coletivo e motivação intrínseca.
Apropriação simbólica (poderes e insígnias)	Crianças aderiram aos ‘poderes’ físicos; rejeitaram inicialmente as insígnias, aceitando-as após ressignificação digital.	Divergência temporal transformada em convergência simbólica.	Os signos lúdicos foram transformados em linguagem compartilhada e expressão da autoria infantil.
Regras e táticas infantis	Crianças criam novas regras; educadora interpreta como sinal de aprendizagem; pais relatam narrativas criativas.	Convergência parcial; diferenças de ênfase entre atores.	As variações revelam autonomia cognitiva e negociação de sentidos (Certeau, 1998).
Mediação docente e diálogo	Educadora adota vocabulário infantil (‘poder’); responde às criações das crianças; pais validam discurso em casa.	Convergência discursiva entre atores.	A gamificação atua como linguagem dialógica, em sentido bakhtiniano, unindo múltiplas vozes em torno do jogo.

Fonte: autora.

No cotidiano das atividades, a educadora frequentemente propunha jogos para trabalhar conceitos matemáticos. Após as orientações iniciais, era comum observar que as crianças retomavam os materiais e criavam novas regras, tentando aproximar-se, por conta própria, da lógica do jogo original. Esse movimento demonstra a capacidade de reelaboração simbólica do grupo e confirma a ideia de Certeau (1998) de que as práticas cotidianas são espaços de invenção, nos quais os sujeitos produzem usos singulares do que lhes é oferecido. Ao reinventarem as regras, as crianças negociavam sentidos e papéis, demonstrando aquilo que Vygotsky (2007) descreve como ZDP: o momento em que o aprendizado acontece pela interação entre pares. Mais uma vez, o brincar foi revelado como campo de autoria e

construção coletiva de significados, sustentando a compreensão freireana de que ensinar e aprender são atos de diálogo e criação mútua (Freire, 2003).

Transferência e táticas sociais (Questionário 2 aos pais, vide apêndice G): O aumento do interesse por frutas e verduras percebido pelos poucos pais que responderam à pesquisa, se deu porque a gamificação proporcionou às crianças um vocabulário de persuasão dialógico (poder, missão). Este vocabulário, ao atuar como ferramenta psicológica para organizar o pensamento e a ação (Vygotsky, 2005), foi utilizado pelas crianças em casa para negociar novos alimentos e assumir novo papel social (Certeau, 1998). O educando Mateus (5 anos), por exemplo, demonstrou a interiorização do papel de “agente dos sabores” ao tentar “nos orientar sobre o que é saudável ou não”, sempre que a família ia comer alimentos como pizza ou batata frita (vide Apêndice G).

A volta para casa com os poderes manifestou um momento de profunda apropriação simbólica e midiática, revelando a natureza coautoral da narrativa. As falas dos pais demonstraram que as crianças não apenas repetiram o roteiro da missão, mas o reescreveram ativamente:

- **cocriação da narrativa:** um dos relatos mais ricos aponta para o fato de que a criança chegou em casa mencionando que o Mestre da Noite iria pegar quem não dorme. Esta fala, que não fazia parte do *script* original, demonstra que a criança expandiu a narrativa para um contexto familiar (hábito de dormir), adaptando a moral da história (saúde) ao seu cotidiano. Da mesma forma, a fala sobre o “poder da velocidade” (vide Apêndice G), um poder criado pela própria criança - demonstra que ela criou uma nova função para o seu status de agente. Esta expansão ativa do roteiro prova que a gamificação estimulou a imaginação dialógica da criança, transformada em coautora e protagonista ao entrelaçar sua voz e preocupações com o *script* original (Bakhtin, 2011).

- **materialidade e signo:** o relato da mãe sobre o filho ter chegado com “superpoderes de brilho” estava, na verdade, relacionado à entrega do poder na pulseira do coração saudável (vide Apêndice G). A pulseira, sendo o objeto físico, foi interpretada como objeto mágico que conferia a função de proteção, reforçando a internalização da saúde.

- **valor simbólico final:** embora a sacolinha relatada por uma mãe tenha sido um presente no final do projeto dado pela educadora (motivada pela experiência gamificada) e não fizesse parte do sistema da gamificação, o relato sobre a criança “Chegou em casa ontem mostrando a sacolinha com as figuras das frutas” (vide Apêndice G e Figura 64), demonstra que a experiência simbólica foi indissociável de um suporte material. Os elementos materiais, assim como os elementos virtuais, são veículos necessários para o signo. Neste caso, o

presente final é assimilado pela criança como a confirmação material do seu status de herói. Isso corrobora com a perspectiva de que o valor ideológico do signo é sempre apropriado e ressignificado pelo sujeito em interação com o contexto social. No caso, a criança se apropriou do signo do sucesso (as figuras das frutas, o status de herói) através do objeto material, destacando que a validade e o sentido prático do signo dependem de sua apropriação ativa na esfera cultural, conforme defendido pela teoria do dialogismo (Bakhtin, 2011).

A transferência de sentido (o poder, a cocriação da narrativa) demonstrou ter um impacto concreto. A gamificação não é um sistema fechado, mas uma linguagem aberta sujeita à dialogicidade e à polifonia, onde a criança é a protagonista que cria novos significados, funções e até personagens. O termo “o poder” foi coletivamente adotado como categoria-mestra de todas as recompensas e criações.

Esse engajamento, ancorado na nova linguagem e no *status* de agente, resultou em mudanças observáveis nos hábitos alimentares. Os pais notaram que, embora a resistência a alguns alimentos permanecesse, o esforço em provar algo novo aumentou significativamente. Uma mãe relatou que seu filho, que “sempre foi muito ruim pra comer comida ou experimentar algo, mais ultimamente eu tenho conseguido pelo menos fazê-lo provar, e muitas das vezes ele acaba gostando”. Outra mãe reforçou essa progressão, notando que seu filho, que não gostava de maçã nem morango, “já agora começou a comer” algumas frutas após a missão (vide Apêndice G).

A análise dos resultados da pesquisa ilustra o funcionamento da gamificação como sistema simbólico e linguagem prática que foi integrada com eficácia, influenciando a dinâmica cultural e os hábitos cotidianos das crianças. Essa integração valida a abordagem do dialogismo. Nesse sentido, a investigação demonstra como os elementos das narrativas gamificadas são articulados com códigos da cultura digital e com o universo simbólico da escola, permitindo que sejam lidos como gêneros discursivos infantis (Bakhtin, 2011).

A experiência de campo também reforçou o princípio da convergência comunicacional (Martín-Barbero, 1997; Martino, 2019; Thompson, 1998), pois integrou práticas corporais e tecnológicas em uma ecologia midiática viva. Nessa ecologia, a materialidade dos signos - adesivos, pulseiras, pintura, QR Codes - atuou como mediadora dos sentidos e veículo para o poder simbólico da cultura na Idade Mídia. Assim, os achados do estudo reforçam a perspectiva de que a comunicação é um espaço de mediação e produção de sentidos, sinalizando a dialogicidade como um princípio fundamental para a eficácia da experiência gamificada.

5.5 Level Up final: missão cumprida e o poder da linguagem gamificada

O percurso etnográfico no Nível V permitiu que a teoria se encontrasse com a prática, fornecendo as evidências empíricas necessárias para responder à Questão Orientadora e apoiar a Hipótese Secundária deste capítulo. A Questão Orientadora, que buscava compreender como a gamificação contribui para a construção de sentidos e significados na aprendizagem das crianças, foi abordada pelos resultados que indicam a contribuição da gamificação ao fornecer um sistema simbólico (linguagem) que as crianças utilizaram para codificar e negociar o conhecimento, como visto na ressignificação do adesivo de coração para “o poder” e na fusão do saber nutricional com o afeto (“poder da laranja, poder da felicidade”). Esta linguagem gamificada, que funciona como ferramenta psicológica (Vygotsky, 2007), foi potencializada pelo papel da educadora Luna, que atuou como a ponte de mediação constante e o agente mais experiente necessário na ZDP.

Além disso, a materialidade midiática do signo (QR Code) atuou como mediadora dos sentidos na experiência, estabelecendo que o valor simbólico é negociado ativamente na cultura da Idade Mídia (Martín-Barbero, 1997; Martino, 2019; Thompson, 1998). Os dados atestaram a transferência do vocabulário da aventura para o ambiente familiar (Questionário 2 dos pais, vide Apêndice G), no qual foi usado como tática social para negociar novos alimentos, resultando em mudanças de hábitos e validando a mediação família-escola.

Desta forma, os resultados sustentam a Hipótese Secundária da pesquisa, de que a imersão das crianças, na Educação Infantil, contribui para uma maior conexão emocional, comunicacional e cognitiva, bem como desenvolve competências e habilidades, resultando em uma aprendizagem mais significativa, baseada na atribuição de sentidos e significados pessoais às experiências vivenciadas de forma dialógica e libertadora.

A reorientação do uso do espaço escolar pela educadora Luna (Seção 5.1.3) corrobora a força da práxis (Freire, 1983) da gamificação em promover uma educação libertadora. Com as evidências que sustentam esta Hipótese Secundária, o Nível V cumpre seu propósito e corrobora o Objetivo Geral da pesquisa, fornecendo a base de evidências necessária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O GAME OVER DA JORNADA

A aventura etnográfica à qual nos propusemos para investigar as narrativas da gamificação na Educação Infantil chega ao seu ponto final. A jornada, estruturada em níveis e missões, permitiu que a teoria estivesse ancorada no cotidiano da sala de aula, demonstrando que a gamificação, ao utilizar a lógica e os elementos do jogo na cultura da idade média, ultrapassa a função de simples recurso motivacional, sendo estabelecida como linguagem complexa e sistema simbólico para a produção de sentidos. O percurso analítico do Capítulo 5 forneceu as evidências necessárias para responder ao Problema de pesquisa, alcançar o Objetivo Geral e sustentar a Hipótese Principal, encerrando o ciclo de investigação e consolidando o diálogo entre teoria, prática e cotidiano.

O Problema que orientou nossa pesquisa buscou responder como a aplicação da gamificação, baseada em narrativas lúdicas e interativas, potencializa a construção de sentidos e significados na aprendizagem de educandos da Educação Infantil? A investigação teve como Objetivo Geral entender como a gamificação pode potencializar a produção de sentidos e significados no processo de ensino-aprendizagem de educandos da Educação Infantil, e partiu da Hipótese Principal de que com a gamificação, por meio de narrativas lúdicas e interativas na Educação Infantil poderia potencializar uma maior construção de sentidos no processo de aprendizagem, estimulando a participação ativa dos educandos, o desenvolvimento de competências e habilidades críticas de acordo com o desenvolvimento infantil, proporcionando uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

A perspectiva inicial que orientou a pesquisa compreendia a gamificação como estratégia pedagógica voltada ao engajamento e à motivação. No entanto, à medida que a escrita teórica se entrelaçava com a vivência de campo, nosso olhar foi sendo ampliado, revelando, no diálogo entre teoria e prática, algo mais profundo: a gamificação pode ser, em sua essência, linguagem dialógica e sistema simbólico que media a cultura infantil e o conhecimento, transformando a narrativa em experiência comunicacional, estética e formativa. Esta constatação permite-nos afirmar que a pesquisa avançou para além da hipótese inicial. Enquanto a hipótese previa a gamificação como potencializadora da aprendizagem, a evidência empírica revelou-a como uma categoria superior: uma autêntica linguagem de interação.

Essa compreensão, fundamentada na perspectiva bakhtiniana da linguagem como discurso (Bakhtin, 2011), já vinha sendo delineada no percurso teórico e foi confirmada no campo empírico. A gamificação, assim, foi reconhecida como ato enunciativo coletivo, em que as crianças, a educadora e a pesquisadora produzem sentidos em interação, respondendo e se apropriando das vozes sociais que atravessam o jogo e o cotidiano escolar. Ver a gamificação como linguagem a partir do discurso, significou compreendê-la como espaço de alteridade e de diálogo, no qual o conhecimento não é transmitido, mas co-construído no encontro entre sujeitos.

Nesse horizonte discursivo, propomos a compreensão desta prática sob os conceitos de eduludificação e gamificação. A eduludificação, termo que aqui delineamos em diálogo com as proposições de Pinto e Silva (2019) e Luccas, Pereira e Branco (2025), é compreendida como a práxis pedagógica que reconfigura a passividade do ensino tradicional ao converter a estrutura dos jogos em uma linguagem mediadora. Ela atua na concretização dos conteúdos, promovendo a motivação intrínseca e permitindo que a criança produza sentidos de forma autônoma e colaborativa em sua jornada de aprendizagem. Já a gamificação refere-se ao processo dinâmico de construção dessa linguagem no chão da escola. Este conceito, formulado pelo Prof. Dr. Guilherme de Almeida Xavier, membro da banca examinadora, propõe uma mudança de paradigma: enquanto o sufixo da **gamificação** remete a um produto ou sistema estático, o sufixo da **gamificação** evoca a dimensão do processo e da ação. A gamificação é revelada, portanto, como uma tecelagem viva entre o lúdico e o pedagógico; uma práxis que valida o aprendizado como construção ativa e autoral dos sujeitos infantis. Assim, é subvertida a crítica de um possível esvaziamento pedagógico no brincar: o que ocorre é uma eduludificação rigorosa que é materializada na gamificação como linguagem viva.

Esse processo de construção do saber, em permanente diálogo entre as vozes do campo e da teoria, reflete o caráter polifônico da pesquisa, em que o conhecimento não é produzido de forma monológica, mas nasce da interação viva entre sujeitos, contextos e discursos. Assim, a própria investigação foi configurada como ato de enunciação compartilhada, no qual o sentido da gamificação emergiu da relação entre pesquisadora, crianças e educadora.

O campo etnográfico, por sua vez, apresentou empiricamente essa compreensão, oferecendo as evidências concretas que consolidaram a Hipótese teórica e a expandiram. Essa constatação reflete a transição epistemológica mais importante deste trabalho, na qual a

gamificação deixa de ser instrumento a serviço do ensino e passa a ser reconhecida como forma de pensamento e expressão da infância.

Ao longo da jornada, ficou evidente o diálogo vivo entre *paideia* e *paidia*, manifestando o equilíbrio entre a intencionalidade formativa e a liberdade criadora. Na narrativa gamificada, o rigor da *paideia*, presente na mediação docente e no planejamento pedagógico, foi entrelaçado à espontaneidade da *paidia*, expressa nas invenções, nas brincadeiras e na ludicidade das crianças. Esse entrelaçamento configurou uma práxis educativa dialógica e profundamente humana, em que o brincar foi convertido em linguagem e forma de conhecimento. Assim, a gamificação foi analisada como espaço simbólico em que a formação e o lúdico se encontram - a *paideia* que se faz *paidia*, e a *paidia* que se torna *paideia* – em uma síntese freireano-bakhtiniana que reafirma o aprender como ato de diálogo, liberdade e criação compartilhada.

A análise de campo demonstrou que a gamificação potencializa a aprendizagem por meio da mediação cultural e da linguagem dialógica. O vocabulário das missões, os signos dos “poderes” e as narrativas criadas pelas crianças foram transformados em repertórios de significados compartilhados, permitindo que o conhecimento fosse construído e negociado coletivamente. A materialidade midiática também se mostrou decisiva para o engajamento, já que os elementos tecnológicos (como o QR Code) atuaram como mediadores dos sentidos ao reconfigurar as recompensas e lhes conferir valor simbólico e emocional. Assim, o que inicialmente parecia apenas um artifício lúdico foi observado como dispositivo comunicacional complexo, no qual o sentido nasce da interação entre sujeito, objeto e contexto cultural.

A coerência entre os resultados e os fundamentos da BNCC (2018), reforça a pertinência da proposta, pois as experiências gamificadas dialogaram diretamente com os princípios da Educação Infantil, que reconhece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes do currículo e do desenvolvimento das crianças. As missões narrativas criadas no projeto confirmaram que a gamificação, ao articular tais eixos de forma significativa, apresenta potencial para favorecer os campos de experiências previstos na BNCC, promovendo curiosidade, protagonismo e escuta sensível.

Nesse contexto, torna-se necessário enfrentar a crítica histórica que marginaliza o lúdico à medida que a criança avança em sua trajetória escolar. Frequentemente, a transição para o Ensino Fundamental é marcada por uma ruptura, onde o brincar é silenciado em favor de uma pretensa seriedade instrucional. Contudo, esta pesquisa demonstra que a eduludificação e a gamificação não representam um esvaziamento pedagógico, mas sim uma

sofisticação do processo de aprendizagem. Ao consolidar a gamificação como linguagem, evidenciamos que o rigor acadêmico e o prazer estético da narrativa podem **e devem** coexistir. Assim, a gamificação atua como antídoto à dicotomia entre brincar e estudar, demonstrando que o desenvolvimento de competências complexas ocorre de forma mais significativa quando mediado por esse fazer processual e por sistemas simbólicos que respeitam a natureza lúdica da infância.

Nesse sentido, a narrativa gamificada esteve alinhada ao desenvolvimento infantil, promovendo o avanço das crianças dentro de suas possibilidades reais e potenciais, conforme delineado por Vygotsky (2007) na ZDP. A estrutura da missão e o sistema de desafios favoreceram o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e comunicativas, ao mesmo tempo em que estimularam habilidades críticas, como tomada de decisão, cooperação e autonomia. Essas dimensões estão em consonância com os princípios da BNCC, que orientam o trabalho pedagógico na Educação Infantil a partir do desenvolvimento integral da criança, considerando seus modos de ser, sentir e agir no mundo. O engajamento observado durante o estado de *flow* confirma que a gamificação, ao criar condições de equilíbrio entre desafio e competência, potencializa a aprendizagem significativa e contextualizada, respeitando ritmo, curiosidades e possibilidades de cada sujeito.

Esses resultados sustentam a Hipótese Principal da pesquisa e a transcendem, ao revelarem que a gamificação, quando mediada por narrativas lúdicas e interativas, potencializa a construção de sentidos e significados no processo de aprendizagem, estimula a participação ativa, favorece o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais e promove a aprendizagem significativa, dialógica e libertadora. A força dessa conclusão repousa na relação entre mediação e autonomia, pois a narrativa gamificada, ao mesmo tempo em que desafia, liberta; ao mesmo tempo em que ensina, escuta.

A contribuição teórica da pesquisa pode ser estendida ao campo da Comunicação, da Educação e da prática social. No campo comunicacional, a investigação amplia o conceito de linguagem midiática ao demonstrar como os elementos das narrativas gamificadas podem ser convertidos em gêneros discursivos infantis (Bakhtin, 2011), articulando códigos da cultura digital com o universo simbólico da escola. A experiência de campo contribuiu também com o princípio da convergência comunicacional, conforme Martín-Barbero (1997), Martino (2019) e Thompson (1998), ao integrar práticas corporais e tecnológicas em uma ecologia midiática viva. Nessa ecologia, a materialidade dos signos - adesivos, pulseiras, pintura, QR Codes - atua como mediadora dos sentidos e veículo para o poder simbólico da cultura na Idade Mídia. Assim, o estudo consolida a perspectiva de que a comunicação é espaço de

mediação e produção de sentidos, reafirmando a dialogicidade como princípio fundador da experiência gamificada.

No campo educacional, a pesquisa aprofunda a compreensão do papel da mediação pedagógica e dos signos na ZDP (Vygotsky, 2007), validando a atuação da educadora como mediadora entre o lúdico e o conhecimento. A gamificação, ao unir o brincar à reflexão, foi revelada como espaço de práxis freireana, em que a escuta e o diálogo substituem a instrução e a passividade. A presença simultânea de *paidia* e *paideia* reforçou o caráter formativo da narrativa, mostrando que a Educação Infantil pode ser fortalecida quando reconhece o brincar como forma legítima de pensamento e de produção cultural. Essa dimensão formadora pode ser estendida ao vínculo família-escola, já que o vocabulário da aventura foi transferido para o ambiente doméstico, revelando que o aprendizado dialógico transcende os muros da escola e foi transformado em prática de convivência. Nesse sentido, a incorporação de um novo vocabulário permite à criança aplicá-lo em contextos diversos, ampliando suas formas de apreender e significar o mundo ao seu redor.

A relevância social da pesquisa emerge do potencial transformador da gamificação na cultura escolar. A incorporação de linguagens contemporâneas, tais como: narrativas, mídias e tecnologias, fortalece vínculos, amplia o diálogo entre educadores e educandos; e favorece aprendizagens contextualizadas. Além disso, o reconhecimento da criança como agente coautor de sua experiência educativa contribui para práticas escolares mais democráticas, sensíveis à diversidade e comprometidas com o direito de brincar. A apropriação dos signos lúdicos pelos educandos, como o “poder” e a “missão”, revela possibilidades de aplicação em projetos de cidadania, saúde e cultura, desde que ancorados no diálogo entre escola, família e comunidade.

É importante destacar que, embora existam muitos usos automatizados e mecanicistas da gamificação (focados meramente na aplicação de *badges* e pontuações predefinidas), a gamificação, quando concebida como prática pedagógica eficaz, não é uma prática simples ou automatizável. A automação, ao impor regras externas e genéricas, ignora a necessidade de planejamento rigoroso, intencionalidade pedagógica e conhecimento profundo dos sujeitos participantes. Conhecer os educandos: seus gostos, suas brincadeiras e modos de narrar o mundo, é essencial para que a narrativa seja um verdadeiro “lúdico gerador”, no sentido freireano: um farol para o diálogo, para o despertar da curiosidade e para a construção coletiva do saber.

Nesse contexto, o lúdico também pode ser manifestado como prática de leitura e escrita do mundo, movimento de ludoletramento, no qual a criança, ao brincar, produz

sentidos e reorganiza a linguagem em diálogo com os signos culturais que a cercam. A gamificação só cumpre sua função libertadora quando nasce da escuta sensível e da coautoria, não da imposição de regras externas (sejam elas automatizadas ou manuais). Planejar uma narrativa gamificada é, portanto, planejar um encontro: entre o saber do educador, o imaginário dos educandos e a potência transformadora do brincar.

Como toda jornada, esta também encontra seus limites e deixa abertos novos caminhos. A pesquisa foi concentrada em uma única turma de Educação Infantil, o que permitiu grande profundidade, mas restringe a generalização dos resultados. Estudos futuros poderão ampliar o escopo temporal, aplicando a gamificação ao longo de um ano letivo completo, de modo a avaliar a sustentabilidade dos hábitos e sentidos construídos. Também é promissor expandir a investigação para todas as etapas da Educação Básica, incluindo creches e EJA, observando a continuidade da linguagem gamificada também no letramento e no desenvolvimento socioemocional. Outras vertentes incluem a gamificação na educação inclusiva, a comparação entre meios analógicos e digitais e a formação docente voltada à leitura crítica das mídias e à mediação lúdica.

A jornada da gamificação na Educação Infantil, embora chegue ao seu *game over* neste trabalho, é, na verdade, um *game start* para novas e necessárias investigações. Ela reafirma a urgência de enxergar a criança como agentes coautores das linguagens de sua época e o educador como mediador dialógico capaz de transformar o brincar em ato de conhecimento, liberdade e formação integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Mírian; KRAMER, Sônia. O rei está nú. *In*: KRAMER, Sônia; SOUZA, Solange Jobim. **Educação ou tutela?**. São Paulo: Loyola, 1991.

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Tradução de J. Oliveira Santos; A. Ambrósio de Pina e Angelo Ricci. 2. ed. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1987.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Língua portuguesa e ludicidade**: ensinar brincando não é brincar de ensinar, ludicidade, vivência e responsabilidade. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). Faculdade de letras/linguística, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2007. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/14465>. Acesso em: 15 mar. 2025.

ALVES, Flora. **Gamification**: Como criar experiências de aprendizagem engajadoras. São Paulo: DVS Editora, 2015.

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Maecelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. *In*: FADEL, Luciane Maria *et al.* (org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. Disponível em: http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/gamificacao_na_educacao_011120181605.pdf. Acesso em: 16 jul. 2024.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos**: Uma Perspectiva Cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **A imaginação dialógica**: quatro ensaios. Tradução: Carlos Alberto Faraco; Cristóvão Tezza. 5. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Introdução e Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BANNEL, Ralph Ings; DUARTE, Rosália; CARVALHO, Cristina; PISHETOLA, Magda; MARAFON, Giovanna; CAMPOS, Gilda Helena B. **Educação no século XXI**: cognição, tecnologias e aprendizagens. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: As Socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100-Especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KsN57fkpqH35MtdpqcHfmZL/>. Acesso em: 1 mar. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTLE, Richard. Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: players who suit muds. **Journal of MUD Research**, v. 1, p.1-17, 1996. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/247190693_Hearts_clubs_diamonds_spades_Player_s_who_suit_MUDs/link/540058700cf2194bc29ac4f2/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19. Acesso em: 15 jan. 2026.

BASTOS, Lucas Albuquerque. **Os diálogos entre sujeitos jogadores e jogos digitais: investigação a partir de uma Perspectiva comunicacional, cotidiana e do Letramento midiático crítico**. Orientador: Alexandre Farbiarz. 2024 Tese. (Doutorado em Mídia e Cotidiano) – Instituto de Arte e Comunicação Social. Universidade federal Fluminense. Niterói, 2024.

BASTOS, Lucas Albuquerque; FARBIARZ, Alexandre; VIEIRA Juliana Bittencourt Santiago. O diálogo em jogo com a pandemia: uma análise de Pokémon Go. **Anais do XX SBGames**. Gramado, 2021. Disponível em: <https://www.sbgames.org/proceedings2021/CulturaFull/218209.pdf>. Acesso em: 7 out. 2025.

BELLONI, Maria Luisa. Infância, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 41-56, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: 31 jan. 2025.

BELLONI, Maria Luisa. **O que é a sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BELLONI, Maria Luisa; GOMES, Nilza Godoy. Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. **Educ. e Soc.**, v. 29, n. 104 – especial. p. 717-746, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TnqxLwrqkSJc6CmgLf8dMgq/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 13 nov. 2024.

BOLTER, Jay David; GRUSIN, Richard. **Remediation: understanding new media**. Cambridge: The MIT Press, 2000.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2. ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007. p. 33-45. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensifund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2025.

BRAGA, Vitor; ANEAS, Tatiana Genaga; FLEXOR, Carina Luisa Ochi; BECKER, Bianca. Comportamentos tóxicos ou violentos nos videogames: experiências e estratégias utilizadas por adolescentes. In: Encontro Anual da Compós, 33., 2024, Niterói, RJ. **Anais [...]**. Niterói, RJ: UFF, 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394/1996**, Brasília, DF: MEC 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 31 mai. 2025.

BRASIL, Ministério da saúde. **24/8 - Dia da Infância**. Biblioteca Virtual em Saúde. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/24-8-dia-da-infancia-2/#:~:text=A%20inf%C3%A2ncia%20%C3%A9%20a%20etapa,social%20e%20emocional%20dos%20indiv%C3%ADduos>. Acesso em: 4 jan. 2025.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 211-231, jul./dez. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/nprNrVWQ67Cw67MZpNShfVJ/?format=html&lang=pt> . Acesso em: 21 abr. 2025.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUCKINGHAM, David Dennis. **Crescer na Era das Mídias Eletrônicas**. Tradução: Gilka Giradello; Isabel Orofino. São Paulo: Loyola, 2007.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Tradução: José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. Tradução: Adail Ubirajara Sobral. Cultrix; Pensamento: São Paulo, 1997.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura**. v. 1. Tradução: Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHOU, Yu-kai. **Actionable gamification: Beyond points, badges, and leaderboards**. Milpitas, CA: Octalysis Media, 2015.

CORREA, Elizabeth Saad. Da remediação à premediação: ou de como a sensação de imediatismo da sociedade digital dos anos 1990 evoluiu para um clima de contínua antecipação do futuro no século XXI. **MATRIZES**, São Paulo, Brasil, v. 7, n. 2, p. 163–172, 2013. Disponível em: <https://revistas.usp.br/matrizes/article/view/69412> . Acesso em: 15 ago. 2025.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

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

DECI, Edward; RYAN, Richard. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum Press, 1985.

DETERDING, Sebastian; DIXON, Dan; KHALED, Rilla; NACKE, Lennart. From game design elements to gamefulness: defining gamification. In: **PROCEEDINGS OF THE 15TH INTERNATIONAL ACADEMIC MINDTREK CONFERENCE: ENVISIONING FUTURE MEDIA ENVIRONMENTS**. Tampere, Finland: ACM, 2011. p. 9-15. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2181037.2181040>. Acesso em: 13 jan. 2026.

DETETIVES do Prédio Azul: uma celebração dos porquês da infância. **Companhia das letras**. 27 abr. 2022. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/BlogPost/6285/detetives-do-predio-azul-uma-celebracao-dos-porques-da-infancia?srsId=AfmBOooAhz3UzFWx5OHPLt9Q2wyDu3VufiZyx1SKHW0duunK0k9YI6PF>. Acesso em: 4 set. 2025.

DIAS, Cyntia Macedo; FARBIARZ, Jackeline Lima; CARVALHO, Flávia Garcia de. Construção de jogos e aprendizagem nos artigos da SBGames: onde Design e Educação se encontram?. **Anais do XV SBGames**. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.sbgames.org/sbgames2016/downloads/anais/157785.pdf>. Acesso em: 6 out. 2025.

DICKMANN, Ivanio. **Educação Gamificada**: o passo a passo para usar gamificação na sala de aula. Veranópolis, RS: Lemniscata, 2023.

ERICKSON, Frederick. **A etnografia na educação**. Tradução e organização: Carmen Lúcia Guimarães de Mattos. [s.l.: s.n.]: 2004. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Carmen-Mattos/publication/337823879_Etnografia_na_Educacao_Textos_de_Frederick_Erickson/link/s5dec68e84585159aa46bab9f/Etnografia-na-Educacao-Textos-de-Frederick-Erickson.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

FARBIARZ, Alexandre. Ludicidade e cotidiano nos contextos contemporâneos de ensino-aprendizagem. In: FARBIARZ, Alexandre; SOUZA, Flávia Clemente; SALDANHA, Patrícia; BERTOL, Rachel (org.). **Midia e cotidiano**: novos diálogos e investigações. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2021.

FEITOSA, Késia Adrianly do Nascimento. **Mídias digitais, comunicação e aprendizagem**: Jogos Digitais como Mediadores comunicacionais no processo de ensino aprendizagem no cotidiano escolar. Orientador: Alexandre Farbiarz. 2023. Dissertação (Mestrado em Mídia e Cotidiano) – Instituto de Arte e Comunicação Social. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas no/dos/com os cotidianos em Educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução: Rosisca Darcy de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução: Adriana Lopes. v. 18. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FROEBEL, Fiedrich. **The education of man**. New York: Appleton, 1887.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Ana Maria Araújo; CISESKI, Ângela Antunes; TORRES, Carlos Alberto; GUTIÉRREZ; Francisco; GERHARDT, Heinz-Peter; ROMÃO, José Eustáquio; PADILHA, Paulo Roberto. GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete saberes sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GANCHO, Cândida. Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 2002.

GEE, James Paul. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave Macmillan, 2003.

GOMES, Lisandra Ogg. O cotidiano, as crianças, suas infâncias e a mídia: imagens concatenadas. **Pró-Posições**, v. 19, n. 3 (57), set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/3Z3FZL8H8L6Y34gSXhFP5jd/?lang=pt>. Acesso em: 2 mar. 2025.

GONÇALVES, Debora Ribeiro. **Gamificação para Engajar no M-Learning: Motivação e na Educação à Distância**. Orientador: Alexandre Farbiarz. 2018. Dissertação (Mestrado em Mídia e Cotidiano) – Instituto de Arte e Comunicação Social. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho; Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HJARVARD, Stig. **A mediatização da cultura e da sociedade**. São Leopoldo, RS: Unissinos, 2014.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução: João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

INFÂNCIA. **Priberam**, Dicionário online de português. Priberam Informática, 2025. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/inf%C3%A2ncia>. Acesso em: 5 jan. 2025.

JAEGER, Werner. **Paideia a formação do homem grego**. Tradução: Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. 2. ed., São Paulo: Aleph, 2009.

KAPP, Karl. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education**. São Francisco: Pfeiffer, 2012.

KELLER, John. Motivational design of instruction. Development and use of the ARCS model of motivational design. **Journal of instructional Development**, v. 10, n. 3, p. 2-10, 1987.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar na educação infantil: parte 1. **Entrevista concedida a Univesp TV**. São Paulo: canal 6.2, 2010a. Disponível em: <https://youtu.be/09w8a-u-AUU?si=m5URYH-Q3WOt7hdr>. Acesso em: 2 fev. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O brincar na educação infantil: parte 2. **Entrevista concedida a Univesp TV**. São Paulo: canal 6.2, 2010b. Disponível em: <https://youtu.be/09w8a-u-AUU?si=m5URYH-Q3WOt7hdr>. Acesso em: 2 fev. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a Educação Infantil. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sônia. **Infância e produção cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/LtTkWtfzsbJj8LcPNzFb9zd/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 1 ago. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

LIMA, José Milton de; MOREIRA, Tony Aparecido; LIMA, Marcia Regina Canhoto de. A Sociologia da Infância e a Educação Infantil: Outro Olhar para as crianças e suas culturas. **Revista Contrapontos Eletrônica**, v. 14, n. 1, p. 95-110, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/5034>. Acesso em: 1 mar. 2025.

LUCCAS, Matheus dos Santos; PEREIRA, Leonardo Tortoro; BRANCO, Kalinka Castelo. Um Mapeamento Sistemático da Literatura sobre Jogos Sérios no Ensino Superior em Ciência da Computação. Salvador. **Anais do XXIV SBgames**. Salvador, 2025. p. 1-10. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/sbgames/article/view/37424>. Acesso em: 25 jan. 2025.

LUDICIDADE. *In*: **IDicio, Dicionário Online de Português**. 7 Graus, 2025. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ludicidade/>. Acesso em: 17 mar. 2025.

LUDICIDADE. *In*: **Priberam, Dicionário online de português**. Priberam Informática, 2025. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/ludicidade>. Acesso em: 17 mar. 2025.

MACHADO, Ana Maria. **O rapto das cebolinhas**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 2002.

MANOVICH, Lev. **The Language of New Media**, Cambridge: MIT Press, 2001.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Tradução: Ronald Polito; Sérgio Alcides. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MARTINO, Luis Mauro Sá. Rumo a uma teoria da mediatização: exercício conceitual e metodológico de sistematização. **Intexto**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 16–34, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/intexto/article/view/77889>. Acesso em 1 jul. 2025.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teorias das Mídias Digitais** – linguagens, ambientes e redes. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MARTINS, Daniel de Sant'anna; XAVIER, Guilherme; DIAS, Cynthia Macedo. Game Design Thinking: propostas lúdicas no letramento digital infantil. **Anais do SBGames**. Curitiba, PR, 2017. p. 1109 - 1118. Disponível em; .
<https://www.sbgames.org/sbgames2017/papers/CulturaFull/175479.pdf>. Acesso em: 5 out. 2025.

MARTINS, Lara Caxico; SANCHES, Jussara Romero. Gamificação: uso de mecânicas de jogos em contextos alheios ao lazer. **Licere**, v.26, n. 2, p. 245-273. Belo Horizonte, jun. 2023. Disponível em: . <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/47250/38733> . Acesso em: 5 dez. 2024.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, CLG.; CASTRO, PA. (org.) **Etnografia e educação**: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83. Disponível em:
<https://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf> . Acesso em: 6 jun. 2024.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. Etnografia na Educação: Metodologias e epistemologias. **Cadernos de pesquisa**, São Luís, v. 31, n. 2, p. 1-7, abr./jun. 2024. Disponível em:
<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/23535>. Acesso em: 12 jan. 2025.

MCGONIGAL, Jane. **A realidade em jogo**: porque os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Tradução: Eduardo Rieche. Rio de Janeiro: Best Seller, 2017.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Tradução: Décio Pignatari. 17 ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

MEAD, George Herbert. **Mente, self e sociedade**. Tradução de Maria Silvia Mourão. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2014.

MEAD, Margaret. **Cultura e compromisso**: um estudo sobre o conflito de gerações. Tradução de Inês Marina Ferreira Litrento. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

MENEGALI, Camila; SOUSA, Richard Perassi Luiz de; FADEL, Luciane Maria. Jogos como mídia para a criação e disseminação do conhecimento. **Anais do CONIC**: Congresso internacional de inovação de competitividade. Maringá, PR: Unicessumar, nov. 2021. p. 1-15. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/359697411_JOGOS_COMO_MIDIA_PARA_A_CRIACAO_E_DISSEMINACAO_DO_CONHECIMENTO. Acesso em: 18 mar. 2025.

MESSIAS, José; MOURA, Catherine. Jogando como uma garota; uma etnografia virtual sobre mulheres gamers em meio a plataforma da cultura digital. In: Encontro Anual da Compós, 33., 2024, Niterói, RJ. **Anais [...]**. Niterói, RJ: UFF, 2024. p. 1-22.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofélia Elisa Torres (org.). **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. v. II. PROEX/UEPG, 2015. Disponível em:

https://moran.eca.usp.br/wpcontent/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 14 mar. 2025.

MURR, Caroline Elisa; FERRARI, Gabriel. **Entendendo e aplicando a gamificação**: O que é, para que serve, potencialidades e desafios. Florianópolis: UFSC/UAB, 2020. Disponível em: <https://sead.paginas.ufsc.br/files/2020/04/eBOOK-Gamificacao.pdf>. Acesso em: 2 set. 2024.

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

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil**: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/educacao-infantil-fundamentos-zilma-pdf-free.html>. Acesso em: 2 fev. 2025.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PINTO, Fabrício; SILVA, Paulo. EduGamification: uma metodologia de gamificação para apoiar o processo ensino-aprendizagem. *In*: Workshop sobre educação em computação (WEI), 27. , 2019, Belém. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2019 . p. 414-428. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/wei/article/view/6647> . Acesso em: 25 jan. 2026.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (coord.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Tradução: Suzana Menescal de Alencar; José Laurenio de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RODRIGUES, Gabriel Mario. As revoluções industriais e seu impacto na Educação. **Abmes Blog**, 20 ago. 2019. Disponível em: <https://abmes.org.br/blog/detalhe/15720/as-revolucoes-industriais-e-seu-impacto-na-educacao>. Acesso em: 6 mar. 2025.

ROSA, Hartmut. **Aceleração**: a mudança das estruturas temporais na modernidade tardia. Tradução: Maria de Fátima Oliveira. São Paulo: UNESP, 2019.

ROSUMÉK, Gisele Baumgarten. Jogos e gamificação como estratégias didáticas ativas e engajadoras. *In*: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 46., 2023, Belo Horizonte. **Anais [...]**. São Paulo: Intercom, 2023. p. 1-18.

RUBEM, Antônio Albino Canelas. A contemporaneidade como idade média. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 4, n. 7, p. 25-36, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/SwghkRBRw9wQNqG7qYsqTmN/>. Acesso em: 21 fev. 2025.

RYAN, Richard; DECI, Edward. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68-78, jan. 2000.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do jogo**: fundamentos do design de jogos. Tradução: Edson Furmankiewicz. v. 1. São Paulo: Edgard Blücher, 2012.

SANTAELLA, Maria Lucia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Maria Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTOS, Lidiane Rocha dos. Os processos comunicacionais e a gamificação: inventividade na docência universitária em espaços de aprendizagens híbridos e multimodais. *In*: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 42., 2019, Belém. **Anais [...]**. Belém: Intercom, 2019.p. 1-17.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, n. 21, p. 51-69, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1467>. Acesso em: 1 mar. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. História da História da Educação no Brasil: Um balanço prévio e necessário. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 147-168, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1356>. Acesso em: 4 mar. 2025.

SCHELL, Jesse. **The art of game design**. Pittsburgh: ETC Press, 2009.

SCHOLZE, Darlene; BRANCHER, Vantoir Roberto; NASCIMENTO, Cláudia Terra do. A ludicidade e o processo de aprendizagem na infância. **Vidya**, v. 26, n. 2, p. 93-104, jul./dez. 2006. Santa Maria, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/379>. Acesso em: 2 mar. 2025.

SICART, Miguel. **Play Matters**. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2014.

SILVA, Cleber Fabiano da; RAITZ, Tânia Regina; FERREIRA, Valéria Silva. Desafios da sociologia da infância: uma área emergente. **Psicologia & Sociedade**, n. 21, p. 75-80, 2009.

SILVA, Maria Rita Ribeiro e. **Ferramentas digitais na Educação Infantil**: Sentidos e experiências das crianças. Monografia de Graduação da Universidade Federal de Semi-Árido, Curso de Computação e Informática, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/items/f6dadfc1-e283-4dd0-9ab3-532921631f48>. Acesso em: 20 nov. 2024.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Edições Loyola, 2002.

SODRÉ, Muniz. A narração como princípio constitutivo do jogo. *In*: SODRÉ, Muniz. **A ciência do comum**: notas para o método comunicacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 227-248.

SOUZA, A. J.; RODRIGUES, E. de A.; SILVA, E. de A.; MAGALHÃES, I. P. de; RODRIGUES, S. de A.; ANDRADE, W. D. da C. O brincar em Vygotsky: educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, p. 9-70, 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/6159>. Acesso em: 22 set. 2024.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

THOMPSON, John B. A interação mediada na era digital. **MATRIZES**, São Paulo, Brasil, v. 12, n. 3, p. 17–44, 2018. Disponível em: <https://revistas.usp.br/matrizes/article/view/153199> . Acesso em: 15 jun. 2025.

THURLER, Paula Ceccon; FARBIARZ, Alexandre. Produção de sentidos a partir de conteúdo audiovisual *In: Como formar? Para que formar? Tecnologia e ludicidade nos interencontros comunicação-design*, Rio de Janeiro: Garamond, 2022, v. 1, p. 21 - 64. Disponível em: http://www.designnaleitura.net.br/linc2024/linc_livros_comoformar.html . Acesso em : 10 nov.

“TRALALELO Tralala” e outros personagens bizarros: entenda o que é o fenômeno “italian brainrot”. **GZH**, 24 mar. 2025. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/tecnologia/noticia/2025/04/tralalelo-tralala-e-outros-personagens-bizarros-entenda-o-que-e-o-fenomeno-italian-brainrot-cm9vm5vjh013f014dv6ddkqa2.html> . Acesso em 23 out. 2025.

TOMAZ, Renata. **O que você vai ser antes de crescer?** Youtubers, infância e celebridade. Salvador: EDUFBA, 2019.

TOQUINHO. Aquarela. Compositores: Toquinho, Vinícius de Moraes, Guido Morra e Maurício Fabrício. *In: Toquinho. Aquarela*. Rio de Janeiro: Ariola, 1983. 1 disco sonoro. Faixa 1.

VIANA, Maria Fernanda. O que é Bobbie Goods? **Estadão**. São Paulo, 30 maio de 2025. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/cultura/literatura/o-que-e-bobbie-goods-nprec/?srsltid=AfmBOoqmGkGILhHUnHFmszPbGRpjsuiejFThUnbUY3TBgk0cL1kQEZ5>. Acesso em 23 out. 2025.

VIANA, Nildo. **Senso comum, representações sociais e representações cotidianas**. Bauru, SP: Edusc, 2008.

VISCA, Jorge. **Técnicas projetivas psicopedagógicas e pautas gráficas para a sua interpretação**. Compiladora: Susana Rosemanmacher. 2 ed. Buenos Aires: Visca & Visca editores, 2011.

VYGOTSKY, Lev. Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. Tradução: Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. Tradução: José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na idade infantil**. Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WERBACH, Kevin. **Gamificação**. Coursera. 2013. Disponível em: <https://www.coursera.org/learn/gamification?action=enroll>. Acesso em 11 nov. 2024

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. **For the Win**: The Power of Gamification and Game Thinking in Business, Education, Government, and Social Impact. Philadelphia: Wharton School Press, 2020.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by Design**: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps. Sebastopol: O Reily Media, 2011.

ZUIM, Antônio; GOMES, Luiz Roberto. A formação da subjetividade na Idade Mídia. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 2, p. 377-387, maio/ago. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-71992019000200377. Acesso em: 21 fev. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A

O presente apêndice foi elaborado contém o Termo de Esclarecimento (TCLE), o qual foi elaborado aplicado de acordo com as diretrizes éticas, legais e vigentes para pesquisas envolvendo seres humanos.¹⁷



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido(TCLE)- Pais ou Responsáveis

Título da Pesquisa: As Narrativas da Gamificação na Idade Mídia: Produção de Sentidos e Significados no Desenvolvimento da Aprendizagem

Pesquisadora Responsável: Viviane Euclides da Silva

Instituição: Programa de pós-graduação em Mídia e Cotidiano da Universidade Federal Fluminense **Contato:** (21) 998398492 / vieuclydes@id.uff.br

Prezado(a) Senhor(a) ou Senhora,

Gostaríamos de convidá-lo(a) a permitir que seu filho(a), _____, participe de uma pesquisa que estamos realizando sobre como a **gamificação** pode contribuir com a aprendizagem das crianças na Educação Infantil. A **gamificação** se refere à utilização de elementos e princípios do design de jogos (como narrativas envolventes, desafios com recompensas, sistemas de pontuação simbólicos e interação lúdica) em atividades que não são jogos em si, com o objetivo de tornar o aprendizado mais interessante e motivador. Esta pesquisa faz parte do meu trabalho de dissertação de mestrado no Programa de Pós Graduação de Mídia e Cotidiano da Universidade Federal Fluminense.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo principal desta pesquisa é entender como a aplicação da **gamificação**, especialmente através de histórias e interações lúdicas, pode tornar o aprendizado mais significativo e envolvente para as crianças da Educação Infantil. Queremos observar como as crianças interagem com essas atividades gamificadas, como elas expressam seus pensamentos e como elas constroem seu próprio entendimento sobre o que estão aprendendo nesse contexto.

Procedimentos da Pesquisa:

Se o(a) senhor(a) concordar com a participação do seu filho(a), ele(a) será envolvido(a) nas seguintes atividades, que ocorrerão durante o período regular das atividades escolares, com a supervisão dos educadores e da pesquisadora:

- **Participação em atividades educativas gamificadas:** Seu filho(a) participará de atividades de aprendizado que utilizarão elementos e princípios do design de jogos, como narrativas envolventes, desafios com recompensas (simbólicas, como adesivos ou elogios), sistemas de pontuação visuais e interação lúdica, para tornar o aprendizado mais interessante e motivador. Exemplos podem incluir contar

¹⁷ O termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) apresentado neste apêndice é um modelo do documento enviado aos pais e responsáveis dos participantes da pesquisa. Os TCLEs assinados estão armazenados para conferência pela banca e podem ser fornecidos mediante solicitação. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1L_vrl08dm4p5mNOrv01UcPOFThYhL_is/view?usp=sharing.

histórias com missões a serem cumpridas para aprender sobre um tema, atividades de resolução de problemas com um sistema de "níveis" de dificuldade, ou o uso de aplicativos educativos que incorporam esses elementos de jogo em atividades de matemática ou linguagem.

- **Observação:** A pesquisadora observará as interações do seu filho(a) com as atividades e com outras crianças, registrando suas falas, gestos e comportamentos em um caderno de anotações. Poderão ser feitas fotos e gravações de vídeo e áudio das atividades, mas a identificação individual das crianças será preservada na divulgação dos resultados.
- **Coleta de produções:** Poderemos coletar desenhos, modelagens ou outras produções que seu filho(a) realizar durante ou após as atividades, como forma de entender sua compreensão e expressão.
- **Conversas informais:** A pesquisadora poderá conversar brevemente com seu filho(a) sobre diversos temas, utilizando uma linguagem simples e adequada à sua idade. Essas conversas abordarão assuntos que eles gostam, como suas atividades favoritas, a relação que têm com as mídias e o que gostam de brincar e jogar, o que gostam de fazer no espaço escolar. Também serão exploradas as experiências que vivenciam em casa e suas ideias sobre como gostariam de interagir com as mídias nas suas interações escolares e o que acham de realizar atividades que se pareçam com jogos. O objetivo é compreender como essas interações podem influenciar a aprendizagem e o desenvolvimento deles.

A participação do seu filho(a) nesta pesquisa é voluntária e o(a) senhor(a) tem o direito de recusar a participação ou retirá-lo(a) da pesquisa a qualquer momento, sem que isso cause qualquer prejuízo ao seu filho(a) ou à sua relação com a instituição de ensino.

Riscos e Benefícios:

Acreditamos que a participação nesta pesquisa não trará riscos para o seu filho(a). As atividades propostas são semelhantes às que já são realizadas em sala de aula e serão conduzidas de forma a garantir o seu bem-estar e conforto.

Os benefícios esperados desta pesquisa incluem uma melhor compreensão de como a **gamificação** pode ser utilizada para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil, o que pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e engajadoras. Além disso, A participação do seu filho(a) pode proporcionar experiências de aprendizado divertidas e significativas.

Confidencialidade e Anonimato:

As informações coletadas durante a pesquisa serão confidenciais e utilizadas apenas para fins acadêmicos. O nome do seu filho(a) e qualquer informação que possa identificá-lo(a) serão mantidos em sigilo e não serão divulgados em nenhuma publicação ou apresentação dos resultados. Os dados serão armazenados de forma segura e serão descartados após o período necessário para a análise e divulgação dos resultados.

Direito à Informação:

O(A) senhor(a) tem o direito de receber informações adicionais sobre a pesquisa a qualquer momento e de ter suas dúvidas esclarecidas. Em caso de qualquer problema ou dúvida relacionada à pesquisa, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável nos contatos fornecidos no início deste termo.

Considerações Finais:

Agradecemos sua atenção e consideração em permitir a participação do seu filho(a) nesta pesquisa. Sua colaboração é muito importante para o avanço do conhecimento nas áreas da Educação e Comunicação.

Declaração de Consentimento Livre e Esclarecido:

Eu, _____, portador(a) do RG nº _____, residente em _____, após ter lido e compreendido as informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordo livre e voluntariamente com a participação do meu filho(a), _____, na pesquisa intitulada "As Narrativas da Gamificação na Idade Mídia: Produção de Sentidos e Significados no Desenvolvimento da Aprendizagem", conduzida por Viviane Euclides da Silva.

Estou ciente de que posso retirar meu filho(a) da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Declaro ter recebido uma cópia deste termo.

Local e Data

Assinatura do Pai/Mãe/Responsável: _____

Nome Completo do Pai/Mãe/Responsável: _____

APÊNDICE B

O presente apêndice apresenta o questionário de diagnóstico inicial, intitulado “Percepções sobre a aprendizagem e o engajamento na Educação Infantil – Estudo Inicial”.

Este instrumento de coleta de dados foi elaborado e enviado (via *Google Forms*) à equipe gestora e à educadora responsável pela turma participante. Seu objetivo foi o de levantar informações sobre as percepções dos profissionais da escola em relação a aprendizagem, antes da aplicação das atividades gamificadas.

Percepções sobre a Aprendizagem e o Engajamento na Educação Infantil – Estudo Inicial

Olá,

Agradecemos imensamente sua participação nesta etapa da nossa pesquisa, que aborda as narrativas da gamificação e a produção de sentidos e significados na aprendizagem de crianças na Educação Infantil.

Seu olhar e experiência são fundamentais para compreendermos como as atividades e conteúdos fazem sentido para as crianças em sala de aula. Este é o primeiro de dois momentos de coleta de dados; as respostas que você nos der agora servirão como base para uma análise comparativa, após a aplicação das intervenções gamificadas.

Suas respostas são confidenciais e serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos. O preenchimento leva apenas alguns minutos.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Qual é a sua relação com a turma? *

☒ Sou a professora da turma.

☐ Outro: _____

Na sua percepção, como as crianças demonstram interesse e engajamento nas atividades propostas em sala de aula? Cite exemplos. *

No faz de conta, no desenho, nas rodas de conversas.

De que forma você observa que os conteúdos e atividades trabalhados fazem sentido para a aprendizagem das crianças? Você percebe que elas reproduzem esses aprendizados em brincadeiras de faz de conta? *

Sim

Quais desafios você identifica na forma como as crianças se relacionam com as atividades e conteúdos trabalhados? *

O maior desafio é a estrutura do ambiente escolar, o pátio, banheiro, (um espaço para a educação infantil separado).

Em relação ao interesse das crianças nas atividades de sala de aula, você diria que a maioria: *

- ☐ Demonstra alto interesse e participação ativa.
- ☒ Demonstra interesse moderado, participando quando estimulada.
- ☐ Demonstra pouco interesse, necessitando de constante incentivo.
- ☐ Não demonstra interesse na maioria das atividades.

Quão frequentemente você percebe que as crianças compreendem o "porquê" por trás das atividades propostas? *

- ☐ Sempre
- ☒ Na maioria das vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Algumas vezes

Para as crianças, a aprendizagem dos conteúdos acontece principalmente através de: *
(Marque uma ou mais opções)

- ☒ Atividades lúdicas e brincadeiras.
- ☐ Explicações diretas e conceituais, sempre conectadas a atividades concretas.
- ☐ Atividades práticas e experimentação.
- ☐ Interações com os colegas e a professora.
- ☐ Brincadeiras de faz de conta, onde reproduzem o que aprenderam.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C

O presente apêndice exibe o primeiro questionário aplicado aos pais/responsáveis, intitulado “Compreendendo o interesse e a aprendizagem do seu filho(a) na escola”. Este questionário de coleta de dados foi enviado por meio do *Google Forms* e possui o mesmo objetivo de diagnóstico inicial do questionário aplicado aos profissionais da escola, porém, sob a ótica familiar. Ele buscou levantar as percepções dos pais/responsáveis sobre a criança em seu ambiente domiciliar antes da intervenção com a gamificação.

Compreendendo o interesse e a aprendizagem do seu filho(a) na escola — primeiro questionário

Prezados Pais e Responsáveis,

Agradecemos sua atenção e participação nesta etapa da nossa pesquisa de dissertação, que busca entender como as atividades e conteúdos da escola fazem sentido para a aprendizagem das crianças da Educação Infantil. Nosso estudo aborda as narrativas da gamificação e a forma como elas podem enriquecer esse processo.

Suas observações sobre o comportamento e interesse do seu(sua) filho(a) em casa são muito importantes para nós. Este é o **primeiro de dois momentos** de coleta de dados. As informações que você nos fornecer agora nos ajudarão a entender o cenário atual e, mais adiante, comparar as percepções após a aplicação de atividades gamificadas.

Suas respostas são confidenciais e serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. O formulário é rápido de preencher.

Desde já, muito obrigada pela sua valiosa contribuição!

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. Seu(sua) filho(a) costuma falar sobre o que aprende ou faz na escola? Em caso *** afirmativo, sobre o quê?

2. De que maneira você percebe que o que seu(sua) filho(a) aprende na escola *** faz sentido para ele(a) no cotidiano? Ele (a) reproduz essas aprendizagens em brincadeiras de faz de conta em casa?

27/10/2025, 18:29

Compreendendo o interesse e a aprendizagem do seu filho(a) na escola – primeiro questionário

3. Você observa alguma atividade ou tópico em que seu(sua) filho(a) demonstra mais entusiasmo ou curiosidade em relação à escola? Qual(is)? *

4. Em geral, como seu(sua) filho(a) se sente em relação a ir para a escola? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito animado(a) e feliz.
- ☐ Neutro(a), vai sem grandes emoções.
- ☐ Pouco animado(a) ou com certa resistência.
- ☐ Não gosta de ir à escola.

5. Com que frequência seu(sua) filho(a) demonstra curiosidade em casa sobre os conteúdos que está aprendendo na escola? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre
- ☐ Na maioria das vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Algumas vezes

6. Para seu(sua) filho(a), a escola é um lugar onde ele(a) principalmente: (Marque uma ou mais opções) *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Brinca e se diverte.
- ☐ Aprende coisas novas e importantes.
- ☐ Encontra os amigos.
- ☐ Participa de atividades de aprendizado.
- ☐ Desenvolve sua imaginação e brinca de faz de conta com o que aprende.

APÊNDICE C.1 Apresentação das respostas do questionário inicial dos pais/responsáveis

Para complementar a visualização do instrumento de coleta, esta seção apresenta os dados brutos e a sua sistematização, conforme respondido pelos pais/responsáveis na fase de diagnóstico inicial. Os resultados das questões fechadas são ilustrados por meio de gráficos, enquanto as respostas às questões abertas, de natureza qualitativa, são apresentadas na íntegra ou em extratos relevantes para a pesquisa, conforme registrado a seguir.

Resultados - Compreendendo o interesse e a aprendizagem do seu filho(a) na escola – Primeiro questionário

Este documento apresenta as respostas de cinco pais ao primeiro questionário da pesquisa intitulada “Compreendendo o interesse e a aprendizagem do seu filho(a) na escola”. O objetivo é analisar, sob a perspectiva das famílias, o interesse, o envolvimento e o significado das aprendizagens no cotidiano das crianças.

1. Seu(sua) filho(a) costuma falar sobre o que aprende ou faz na escola? Em caso afirmativo, sobre o quê?

- a. Sim, tudo o que aprendeu no dia o que a professora apresentou em sala de aula.
- b. Ele sempre chega em casa todo alegre falando das atividades que faz na escola.
- c. Sim, sobre o que foi falado na aula.
- d. Sim, ele sempre chega em casa falando sobre o que aprendeu, principalmente sobre datas e histórias.
- e. Sim, fala sobre as atividades.

2. De que maneira você percebe que o que seu(sua) filho(a) aprende na escola faz sentido para ele(a) no cotidiano? Ele(a) reproduz essas aprendizagens em brincadeiras de faz de conta em casa?

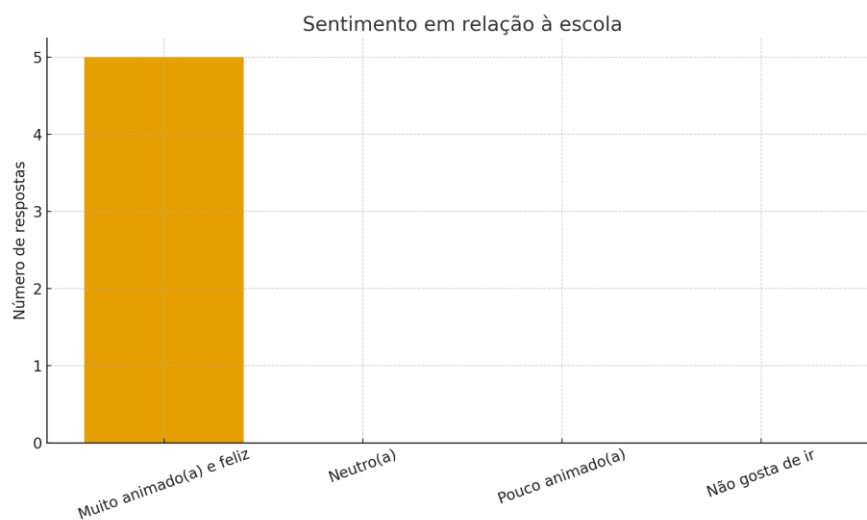
- a. Sim.
- b. Ele aprende muitas brincadeiras na escola e quer reproduzir em casa.
- c. Sim.
- d. Sim, ele ama brincar com os números, escrever o nome e contar histórias.
- e. Sim, ela ensina até mesmo o irmão ou outra criança.

3. Você observa alguma atividade ou tópico em que seu(sua) filho(a) demonstra mais entusiasmo ou curiosidade em relação à escola? Qual(is)?

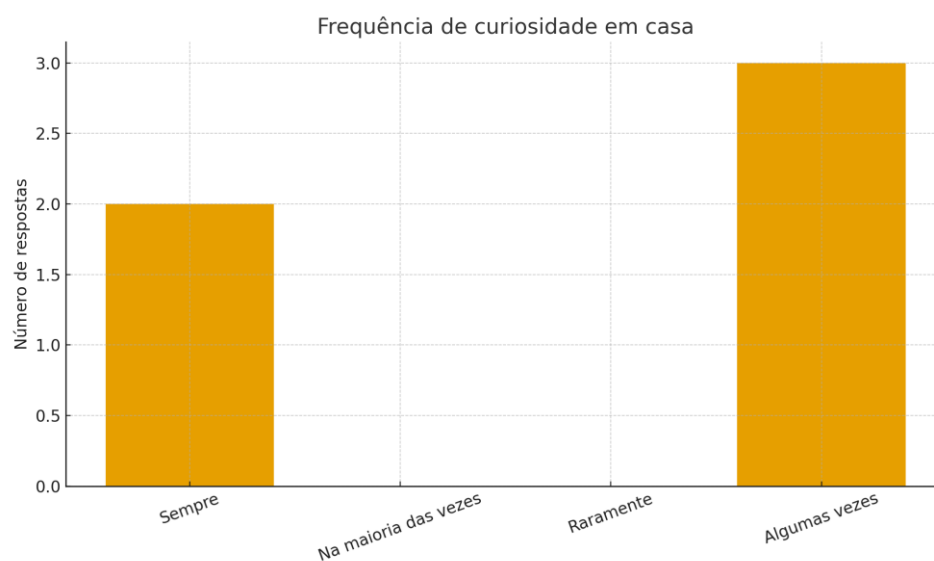
- a. Sim, as letras do alfabeto.

- b. Ele gosta muito de desenhar.
- c. Sim, desenha e escrever.
- d. Sim, historinhas o motivam a ir à escola.
- e. Sim, na educação física, quando participa de peças, músicas e passeios.

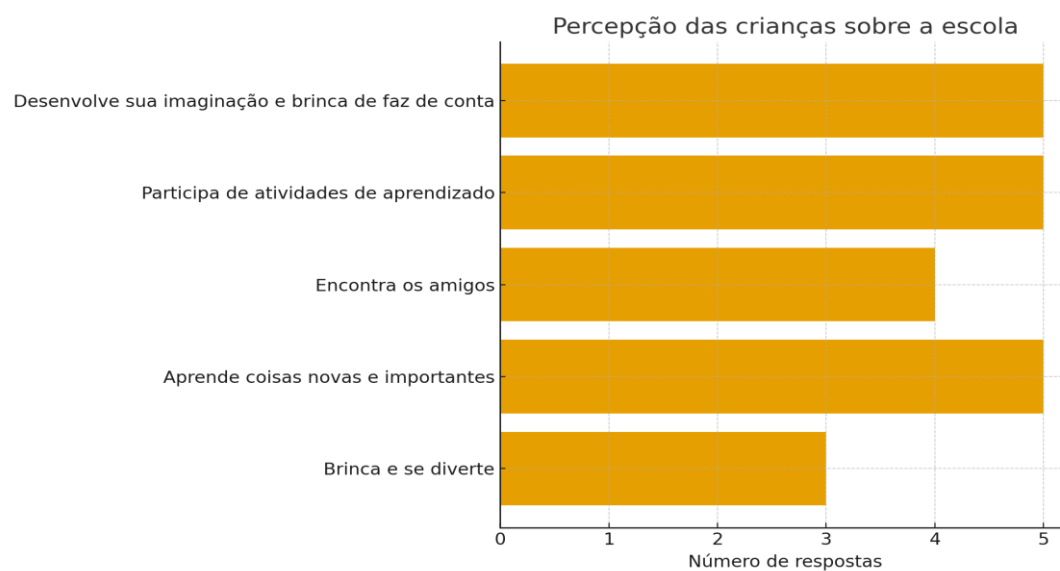
4. Em geral, como seu(sua) filho(a) se sente em relação a ir para a escola?



5. Com que frequência seu(sua) filho(a) demonstra curiosidade em casa sobre os conteúdos que está aprendendo na escola?



6. Para seu(sua) filho(a), a escola é um lugar onde ele(a) principalmente:



APÊNDICE D

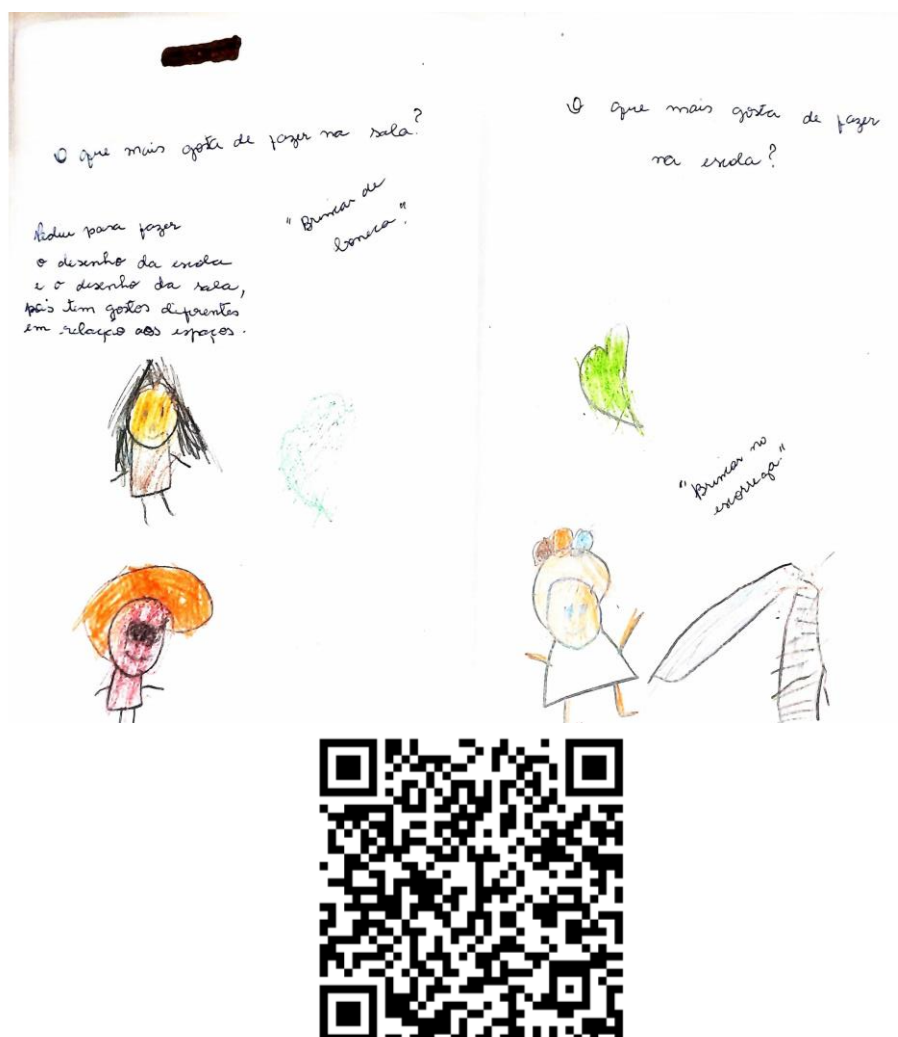
O presente apêndice é dedicado à apresentação do pré-diagnóstico realizado com as crianças participantes. Esta etapa teve como objetivo compreender, a partir da perspectiva infantil, seus interesses e percepções antes da introdução da narrativa gamificada. O diagnóstico foi realizado por meio de técnicas projetivas que permitiram às crianças expressar-se sobre:

O que mais gostam de fazer na escola?

O que mais gostam de fazer em casa?

O que mais gostam de comer?

Em razão do volume e da natureza visual do material coletado (desenhos e registros escritos), este apêndice apresenta uma amostra ilustrativa da coleta. O acervo completo, contendo todos os registros, desenhos e transcrições, está acessível e pode ser consultado através do Qr Code.



APÊNDICE E

O presente apêndice apresenta a estrutura completa e o detalhamento da narrativa gamificada desenvolvida e aplicada a turma. Intitulada “A Jornada Imersiva dos Sabores e Cores”, esta narrativa representa a materialização do referencial teórico adotado sobre gamificação e aprendizagem na Educação Infantil.

Objetivo geral

Promover uma aprendizagem significativa sobre alimentação saudável e o desenvolvimento de competências socioemocionais (como colaboração, criatividade, respeito, curiosidade e persistência), através de uma experiência imersiva de gamificação, alinhada às competências gerais da BNCC.

Introdução da jornada: O chamado secreto à aventura

A jornada se iniciará com a chegada de uma carta misteriosa e secreta na sala de aula. A educadora lerá a carta, que convidará as crianças para a sala de vídeo, onde o primeiro chamado para a missão será revelado pela personagem mirim: a Chef Mirim Florinda Frescura . Esse início estabelecerá o problema (o Mestre da Noite raptou as cores e os sabores) e a missão da turma do Boneco será de agentes investigadores.

Ao apertar o *play* no vídeo, a Chefe mirim Florinda Frescura, uma personagem infantil com um chapéu de chefe e um avental colorido, aparece. Ela está em um cenário de cozinha, mas o lugar parece cinza e sem vida. “- Olá, Turma do Boneco, sou a chefe mirim Florinda e preciso muito da ajuda de vocês! O terrível Mestre da Noite retirou as cores de todos os lugares. Ele odeia cores. Por causa dele, as frutas e os vegetais estão perdendo a cor e ficando sem vida. Mas eu sei o segredo para combatê-lo: as cores dos alimentos saudáveis têm superpoderes e vocês, a partir de agora, são agentes secretos e estão recebendo a missão de resgatar essas cores. Para isso, vocês terão que resolver todos os enigmas que o Mestre da Noite deixou. Cada enigma resolvido, vai nos ajudar a encontrar uma cor e subir de nível para uma nova aventura. Agentes da Turma do Boneco, vocês estão prontos para se tornarem detetives de cores? Posso contar com vocês? Então, vamos começar! Tudo o que vocês precisam estará dentro da caixa .

Acesso ao vídeo :



MISSÃO 1: O RESGATE DAS CORES VIBRANTES

Objetivo da Missão 1

Promover o reconhecimento e a diferenciação das cores dos alimentos (primárias e secundárias), sua relação com a saúde, e desenvolver a curiosidade, colaboração e alegria no movimento, através de uma investigação focada nos pigmentos perdidos.

Recompensas da Missão 1: PODERES

Ao completar os desafios desta missão, as crianças avançam, na história e adquirem poderes que simbolizam suas novas habilidades e a vitalidade recuperada dos alimentos.

Nível 1: A Caça aos pigmentos perdidos

Problema Narrativo: As cores primárias (vermelho, azul, amarelo) sumiram, deixando os alimentos monocromáticos.

Objetivos Específicos:

- Reconhecer e nomear as cores básicas dos alimentos;
- Desenvolver a colaboração na busca e resgate dos elementos coloridos;
- Estimular o movimento amplo e a coordenação motora.

Competências e habilidades acordadas à BNCC:

O EU, O OUTRO E O NÓS:

(EI03EO03) capacidade de ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação.

CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS:

(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES:

(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.

Missão secreta em grupo (enigma pré-atividade):

A educadora narrará: -“Para começarmos a caça, o Mestre da Noite deixou um enigma! Ele quer saber se vocês sabem onde os pigmentos se escondem?

-“Sou verde e faço crack!, sou nutritivo e cresço na planta. Nasci aqui na escola, e para fazerem o sanduíche da Maricota vocês me colheram. Quem sou eu? (Alface). A resposta lhes mostrará o caminho da primeira pista e indicará para onde vocês devem seguir (horta da escola, espaço onde acontecerá a atividade).

Atividade principal: chão de cores escondidas (inspirado na brincadeira o chão é lava)

Dinâmica: as crianças atravessarão o chão da noite cinza, pulando em ilhas seguras (figuras grandes de alimentos coloridos), deve jogar as bolas coloridas dentro dos bambolês correspondentes.

Registro no diário de bordo (individual): Desenhar as cores resgatadas ou a favorita do dia.

Recompensa do nível: Poder da coragem colorida! Simbolizado por um adesivo de coração vermelho no pulso, reforçando que com esse poder, seus olhos enxergarão todas as cores!

Nível 2: O desfile do semáforo nutricional

Problema narrativo: O Mestre da Noite escondeu a luz verde da alimentação saudável, tentando confundir as crianças sobre o que é bom para elas e o que não é.

Objetivos Específicos:

- Identificar e diferenciar alimentos saudáveis e não saudáveis.
- Associar alimentos saudáveis às "cores vibrantes" resgatadas e à energia.
- Estimular o pensamento crítico inicial sobre escolhas alimentares.
- Promover a expressão corporal e o reconhecimento visual.

Competências e habilidades da BNCC:

O EU, O OUTRO E O NÓS:

(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.

(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.

CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS:

(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência (ao discutir escolhas saudáveis).

TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS:

(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções visuais.

ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES:

(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças (entre saudáveis/não saudáveis).

Missão Secreta em Grupo (enigma pré-atividade):

A educadora narrará: - “O Mestre da Noite lançou uma charada para nos confundir sobre o que é bom comer! Ele disse: -“Sou doce e gelado, mas se comer muito, posso te deixar

doente. Quem sou eu?' (Sorvete). Decifrem qual alimento ele tentou esconder e ele vai revelar o semáforo nutricional!"

Atividade principal: "O desfile do semáforo nutricional"

Preparar figuras de alimentos variados, tanto saudáveis (frutas, vegetais, legumes, água) quanto não saudáveis (doces, salgadinhos, refrigerantes). Montar um grande semáforo: VERDE (Siga! Pode comer à vontade), AMARELO (Atenção! Com moderação) e VERMELHO (Pare! Melhor evitar ou comer de vez em quando).

Dinâmica: Ao som de uma música, as crianças desfilam com uma figura de alimento em mãos. Quando a música parar, a educadora pedirá que cada criança posicione seu alimento no arco do semáforo que corresponde ao seu grau de consumo (verde para saudáveis, amarelo para aqueles que podem comer, mas não muito, e vermelho para os que devemos evitar ou comer muito raramente). A atividade será realizada na própria sala de aula da turma.

Registro no diário de bordo (individual): Desenhar seu alimento escolhido no desfile e pintá-lo na cor do semáforo correspondente (verde, amarelo ou vermelho), ou desenhar os alimentos que mais gostou de ver no verde.

Recompensa do Nível: Poder da inteligência nutricional! (desenho de semáforo no pulso com tinta, reforçando que com esse poder, você sempre saberá o que é melhor para seu corpo!).

Nível 3: A caça às cores perdidas no jardim secreto

Problema narrativo: O Mestre da Noite espalhou as cores vibrantes dos alimentos saudáveis por um jardim secreto, misturando-as com as cores apagadas de alimentos menos saudáveis. As crianças precisam encontrar as cores certas para restaurar a beleza e a saúde do jardim.

Objetivos Específicos:

- Identificar e associar cores a alimentos específicos, principalmente saudáveis.
- Desenvolver a agilidade, a coordenação motora e o trabalho em equipe na busca.
- Estimular a observação e a discriminação visual de cores e formas.
- Promover a colaboração e a organização em grupo para uma missão de resgate.

Competências e Habilidades da BNCC:

O EU, O OUTRO E O NÓS:

(EI03EO03) Ampliação das relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.

(EI03EO05) Demonstrar valorização dos diversos modos de vida de diferentes grupos sociais e culturais.

CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS:

(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.

(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e pensamentos nas situações do cotidiano, em brincadeiras, jogos e ao som de músicas.

ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES:

(EI03ET05) Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças.

TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS:

(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções visuais (no registro).

Missão secreta em grupo (enigma pré-atividade):

A educadora narrará: A agente Florinda enviou uma mensagem urgente! O Mestre da Noite escondeu as gotas de cores mágicas que dão vida aos alimentos saudáveis! Elas estão camufladas em algum lugar. Encontrem a gota que combina com o enigma: Sou vermelha e redonda, cresço na árvore e sou amiga do coração. Quem sou eu? (Maçã). Essa gota nos dará a primeira pista para a grande caçada!

Atividade principal: A caça às cores vibrantes escondidas

Utilizar alimentos de plástico saudáveis de diversas cores vibrantes (ex: vermelho - morango, tomate; verde - brócolis, kiwi; amarelo - banana, milho; laranja - cenoura, laranja; roxo - uva, berinjela).

Utilizar também alimentos de plástico de alimentos não para serem os alimentos sabotadores do Mestre da Noite – esses não deverão ser coletados, mas apenas identificados e deixados de lado.

Esconder os alimentos vibrantes em diferentes locais do pátio, à vista, mas que exijam um pouco de busca e movimento .

Com bambolês criar estações de cores no chão com o nome da cor (ex: estação amarela, estação verde).

Dinâmica:

A educadora narrará: -“O Mestre da Noite tentou esconder as cores dos alimentos que nos dão energia e alegria! Nossos olhos de detetive de cores precisam encontrá-las e levá-las para suas estações de recarga!”

Ao sinal, as crianças começam a procurar os alimentos com cores vibrantes. Se encontrarem um alimento sabotador (menos saudável), vocês devem dizer: Não! e deixá-lo no lugar, focando apenas nos coloridos e saudáveis.

Quando encontrarem um alimento vibrante, devem dizer “ achamos o ... (dizer a cor)” e levá-lo para a estação de cores correspondente. (por exemplo, o morango vai para a estação vermelha, o kiwi para a estação verde).

O objetivo é que todos os alimentos coloridos e saudáveis sejam encontrados e levados para suas respectivas estações.

Registro no diário de bordo (individual): Desenhar as cores que a criança encontrou e que iluminaram o jardim.

Recompensa do nível: Poder do coração saudável! (a pulseira de coração de EVA vermelho com gliter).

Uma mensagem chega para a educadora, no momento da comemoração da vitória, é o Mestre da Noite, enviando um vídeo:

“- Turma do Boneco, vocês conseguiram. Mas eu ainda não desisti! Se as cores não podem ser minhas, então eu vou roubar os sabores e os nutrientes. Vocês não conseguirão me deter. Eu voltarei na escuridão da noite e levarei tudo o que é gostoso e saudável. Há, há, há!”

Acesso ao vídeo:



Logo em seguida, a educadora convidará as crianças para irem novamente a sala de vídeo para assistirem o que a Chefe Florinda tinha a dizer para eles, cenário de cozinha que agora está cheio de cores, frutas, legumes e alegria.

“-Turma do Boneco, agentes da alegria! Que felicidade! Eu vi tudo! E vocês foram incríveis! A curiosidade de vocês trouxe as cores de volta para a cozinha. Muito obrigada, meus pequenos heróis! Por isso, vocês ganharam uma recompensa especial: o poder de escolher, por votação, uma atividade para a próxima aula. Pode ser uma música, uma história ou uma brincadeira”.

Acesso ao vídeo:



Recompensa da missão 1: Dia da escolha coletiva: A turma ganha o privilégio de escolher, por votação, uma atividade para o dia seguinte, como uma brincadeira, uma história para a rodinha ou a música que vão ouvir.

MISSÃO 2: O desafio final: a missão dos sabores

Abertura: Em um momento inesperado após o recreio, uma garrafa colorida e misteriosa aparece na janela. Dentro dela, a turma encontrará um bilhete. Uma caixa misteriosa será deixada na sala.

O bilhete, assinado pelo Chef Nutri, é curto e misterioso: "Não há tempo a perder! O Mestre da Noite roubou os sabores! A pista final está na luz que conta histórias (sala de vídeo). Levem a caixa com vocês.

A turma seguirá as instruções e caminhará em direção a sala de vídeo. Lá o chefe Mirim Nutri aparece em uma cozinha laboratório sem cor e se apresenta para as crianças:

“Olá, agentes da Turma do Boneco! Eu sou o Agente Mirim Nutri e o Mestre da Noite atacou de novo, escondendo todos os nutrientes e sabores essenciais! A Missão 2 vai ser a grande batalha. Vocês vão usar todos os seus sentidos para resgatar os sabores e os superpoderes dos alimentos. Estão preparados para entrarem neste desafio?”

Acesso ao vídeo:



Dentro da caixa haverá um bilhete e um holograma:

"Olá, agentes! A pista para a nossa missão está escondida. Para vê-la, vocês precisam de um jogo de luz! Com um celular vocês tudo verão!

(A educadora da turma, seguindo as instruções, colocará o celular com um vídeo especial sobre o holograma. De repente, uma fruta 3D aparecerá, flutuando no ar).

Volta a ler o bilhete: Para provarem que são agentes, joguem o meu jogo da música das frutas! Só batam palma quando for uma fruta! Essa será a pré atividade, e acontecerá dentro da sala de vídeo.

A educadora convidará a turma para participar, dando início à primeira etapa da missão 2. A mensagem projetada se tornará o guia para toda a aventura.

Nível 1: A Atividade principal (O desafio dos potes): Cada grupo de crianças se deslocará com a ajuda da pesquisadora para o corredor da sala de vídeo, onde estarão alguns potes com alimentos. As crianças, vendadas, usam o tato para sentir a textura, o olfato para cheirar o aroma, e o paladar para provar e tentar descobrir qual é o alimento. Serão utilizados arroz, farinha, laranja, limão, maçã, cebola.

Objetivo geral: Promover a exploração dos sentidos (olfato, tato e paladar) por meio de atividades lúdicas, incentivando a comunicação e a colaboração entre as crianças.

Objetivos Específicos:

- Cognitivos: despertar a curiosidade e o senso de investigação.
- Sensoriais: capacitar as crianças a identificar e nomear alimentos usando o tato, olfato e paladar.
- comunicação: incentivar a verbalização de sensações e impressões para os colegas do grupo.
- colaboração: Fomentar o trabalho em equipe para resolver o desafio de forma conjunta.

Alinhamento com a BNCC

(CG03CG02): Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras;

(ET03ET05): Capacidade da criança de classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças;

(EO03EO07): Relacionar-se com o outro, demonstrando atitudes de solidariedade, apoio e colaboração (no trabalho em grupo para descobrir o conteúdo dos potes).

(EF03EF01): Expressar ideias, desejos e emoções sobre suas vivências (ao descrever o que sentiram ao tocar, cheirar ou provar os alimentos).

Competências Socioemocionais:

Curiosidade: Despertada pelo mistério da carta e pela busca pelos objetos.

Autonomia: Agir de forma independente para encontrar os objetos brilhantes.

Iniciativa: Tomar a iniciativa de participar de um novo e desconhecido desafio.

Recompensa do nível 1:

Insígnia da recompensa: A principal recompensa por completar esta etapa é a insígnia da colaboração. A turma a receberá por ter trabalhado em equipe dentro dos seus grupos, de forma eficaz para resolver o desafio dos potes.

Nível 2: pré-Atividade - A Caça ao Mapa

Objetivo Geral: Incentivar o trabalho em equipe e a orientação espacial, estimulando a coordenação motora e o pensamento lógico para decifrar a pista que leva ao próximo desafio.

A turma será dividida em grupos e cada grupo receberá uma pista de onde deve procurar a peça do quebra cabeça. Ao encontrarem a peça devem retornar para a base que é a sala de aula, onde montarão o quebra cabeça. O quebra cabeça indicará o local da próxima atividade, que será uma foto da horta da escola.

Objetivos Específicos:

Cognitivos:

- Fomentar o raciocínio lógico na montagem do mapa.
- Desenvolver a capacidade de observação para relacionar a foto-pista com o ambiente.

Físicos:

- Estimular a coordenação motora ampla (correr, se deslocar) e a orientação espacial.

Socioemocionais:

- Fortalecer a colaboração e a comunicação eficaz em grupo.
- Desenvolver a autonomia e a confiança para explorar novos espaços.

Alinhamento com a BNCC e Competências Socioemocionais

(EO03EO07): Relacionar-se com o outro, demonstrando atitudes de solidariedade, apoio e colaboração (no momento de buscar a peça do mapa e ao montá-lo em grupo).

(CG03CG02): Deslocar-se no espaço, interagindo com o meio e objetos, utilizando diferentes movimentos (na caça ao mapa pelos espaços da escola).

(EF03EF01): Expressar ideias, desejos e emoções sobre suas vivências, nas interações com a família, amigos e a escola (ao voltarem para a sala para contar o que encontraram).

(ET03ET06): Relacionar-se com o outro e com o ambiente, explorando hipóteses sobre fenômenos (ao investigarem o local da foto-pista).

Recompensa do nível 2: Insígnia da recompensa: A insígnia da estratégia, pois eles tiveram que pensar e agir de forma estratégica para encontrar as partes do mapa e montá-lo de volta à base.

Atividade principal: O resgate das lembranças (na horta)

Espalhar várias imagens de frutas e vegetais pelo chão. Essas imagens representam as “lembranças dos Sabores”.

Escolher uma criança para ser a sombra (zumbi). Ela se moverá lentamente pelo espaço, tentando tocar as crianças. Se uma criança for tocada, ela precisa deixar as cartas que coletou em uma "Caixa do Esquecimento" e voltar para o início para tentar novamente.

As crianças serão divididas em grupos. O objetivo de cada grupo é coletar um número específico de “lembranças” sem serem tocadas pela sombra. O grupo deve planejar uma estratégia para pegar as cartas.

Quando o grupo conseguir coletar o número de cartas necessário, voltam para os seus lugares iniciais. A educadora pode então pedir que eles falem o nome de cada fruta ou legume que resgataram, “despertando a memória” da turma.

Nível 3: A grande jornada da degustação

Esta é a grande celebração final da aventura. Após todos os desafios, a turma do Boneco está pronta para provar sua vitória. A pré-atividade de montar um prato saudável transforma a degustação em uma conquista pessoal.

Objetivo geral: Culminar a jornada da gamificação, permitindo que as crianças apliquem seu conhecimento sobre alimentação saudável de forma individual e coletiva celebrando suas conquistas em um ambiente de alegria e aventura.

Objetivos Específicos:

Cognitivos:

- Aplicar o conhecimento adquirido sobre a variedade de alimentos ao montar o prato.
- Desenvolver o senso de autonomia e escolha ao tomar decisões individuais sobre a composição do prato.

Físicos:

- Estimular a coordenação motora fina ao manusear os alimentos.

Alinhamento com a BNCC

(CG03CG01): Criar com o corpo formas diversificadas de expressão e comunicação.

(EO03EO02): Agir de forma independente, com confiança e iniciativa, explorando o ambiente e objetos.

(EF03EF01): Expressar ideias, desejos e emoções sobre suas vivências, nas interações com a família, amigos e a escola.

(ET03ET06): Relacionar-se com o outro e com o ambiente, explorando hipóteses sobre fenômenos.

Pré-Atividade: Cada criança, de forma individual, receberá um prato e massinha colorida para montar um prato perfeito.

A pista da vitória: O prato montado revela uma pista escondida com uma charada para descobrirem o local da próxima missão.

“Eu tenho cadeiras e mesas, mas não sou uma sala de aula.

É aqui que a gente mata a fome, e não precisa de toalha.

Onde a gente come com os amigos, a refeição, que beleza!

Se você quer provar a vitória, me encontre na...”

(A resposta é alimentação saudável).

Antes de realizar a atividade, novamente o Mestre da Noite enviará um vídeo no WhatsApp da educadora:

“-Agentes do sabores, vocês chegaram até aqui, mas para provarem que são dignos de entrar na grande festa, devem provar que me conhecem. Resolvam o meu enigma e a porta se abrirá para vocês!

Acesso ao vídeo:



A Grande degustação: A turma se dirige para o refeitório, onde as frutas que trouxeram de casa estão esperando. A degustação se torna um ato de celebração.

Insígnia da recompensa: A Insígnia da vitória. Ela simboliza o sucesso de toda a jornada, desde a primeira missão com a curiosidade até a grande vitória final de se tornarem mestres dos sabores.

Atividade da degustação: A aventura está no ritual. A turma toca, cheira e, por fim, prova cada fruta com atenção plena, como um ritual de “despertar”. Cada mordida é um ato de trazer um sabor de volta ao mundo.

BNCC:

(EO03EO02): Agir de forma independente, com confiança e iniciativa.

(EF03EF01): Expressar ideias sobre suas vivências.

(ET03ET06): Relacionar-se com o outro e com o ambiente, explorando hipóteses sobre fenômenos.

O vídeo de agradecimento dos Mestres Nutri e Florinda fica para o dia útil seguinte. Neste dia receberão o certificado de Mestres das Cores e Sabores .

Neste vídeo, Chefe Nutri estará junto com a Chefe Florinda, na cozinha laboratório, que agora está colorida e cheia de frutas.

O agente Mirim Nutri se dirige primeiro as crianças: “ Olá, agentes da Turma do Boneco! A missão foi um sucesso total! Graças a vocês, o Mestre da Noite foi derrotado e não roubará

mais a cores e os sabores do nosso mundo. Ele voltou a ser colorido e delicioso. E tudo porque vocês são corajosos, curiosos e muito, muito espertos!

Chefe Florinda –“ Continuem a ser curiosos, experimentando novos sabores e a comer alimentos super coloridos! E lembrem- se: os super poderes dos alimentos estão em cada fruta, legume ou verdura! Missão cumprida, agentes!

Agente Mirim Nutri “- A missão foi cumprida com muita honra! Entregamos a vocês esse certificado de mestres! Tchau, Tchau!

Acesso ao vídeo



APÊNDICE E.1 O chamado secreto dos agentes da alegria

O início de toda narrativa gamificada exige um gancho que estabeleça o problema central e motive a participação dos jogadores. Esta seção apresenta o artefato lúdico que marcou o início da jornada das crianças: a carta intitulada “O Chamado Secreto dos Agentes da Alegria”.

Este documento foi entregue às crianças de maneira misteriosa, e estava dentro da maleta que foi recebida na sala de aula, desempenhando um papel importante na fase de embarque na narrativa.

O Chamado Secreto dos Agentes da Alegria

Atenção, Agentes da Turma do Boneco!

Uma mensagem ultra-secreta chegou, vinda da Cozinha Mágica...

O Mestre da Noite atacou! Ele lançou um feitiço sombrio que roubou o brilho, o sabor e a alegria de todos os nossos alimentos. Eles agora estão adormecidos em um mundo cinza, aguardando os seus heróis.

A Chef Mirim Florinda e o Agente Secreto Mirim Nutri, nossos guardiões da energia, precisam de vocês para esta missão. Seu primeiro desafio será conhecer a missão que os espera na sala de vídeo.

Lembrem-se: apenas aqueles com olhos de detetive e corações curiosos conseguirão restaurar as cores e os sabores do mundo.

O tempo está passando... Preparem-se para a operação cores vivas!

APÊNDICE F

O presente apêndice contém o questionário pós-intervenção, enviado à educadora da turma após a conclusão da narrativa gamificada (Apêndice E). Intitulado formalmente como “Narrativas Gamificadas”, este instrumento de coleta de dados (enviado via *Google Forms*) teve como propósito principal registrar as observações da educadora após a aplicação da narrativa gamificada. Diferentemente do questionário inicial (Apêndice B), este segundo formulário buscou especificamente avaliar o impacto da gamificação,

Narrativas Gamificadas

Prezada Professora!

Como parte da minha pesquisa de dissertação sobre **As narrativas da gamificação na idade média: produção de sentidos e significados no desenvolvimento da aprendizagem**, gostaria de agradecer imensamente pela sua parceria na "Missão A turma do Boneco e o resgate das cores e sabores".

A sua percepção e experiência são de valor inestimável para a análise do impacto da gamificação na aprendizagem das crianças. Este formulário tem como objetivo registrar as suas observações profissionais sobre o engajamento e as mudanças na turma após a conclusão da missão.

Agradeço a sua atenção e colaboração!

Você observou se o envolvimento das crianças com o tema "**alimentação saudável**" aumentou após a missão? *

- ☒ Aumentou muito.
- ☐ Aumentou um pouco.
- ☐ Permaneceu o mesmo.
- ☐ Diminuiu.

Durante a missão, você notou as crianças mais engajadas nas atividades e na interação com os alimentos? *

- ☒ Sim, muito mais engajadas.
- ☐ Um pouco mais engajadas.
- ☐ Sem alteração.

Você acredita que a experiência da missão pode ter um impacto duradouro na relação das crianças com a alimentação? Por favor, justifique. *

Sim,

Na sua percepção, a história do **Menino Nutri, da Florinda e do Mestre da Noite** com a participação das crianças também como protagonistas ajudou no aprendizado de forma mais eficaz do que atividades tradicionais? *

Sim, as propostas pedagógica tiveram significado

As crianças interagiram melhor com qual personagem? *

- ☐ A chefe Florinda Frescura
- ☐ O Menino Nutri
- ☒ O Mestre da Noite
- ☐ Nenhum dos personagens

Por gentileza, exemplifique a resposta anterior. *

Acredito que as crianças se sentiram desafiados pelo mestre da noite.des

Na sua opinião, as missões, as insígnias (cartinhas), poderes, enigmas, desafios, níveis contribuíram para a aprendizagem e o prazer de aprender na turma? Por quê? *

Despertou nas crianças a curiosidade, resgatou as experiências vividas durante as atividades propostas.

Você observou se houve preferência por atividades dentro da missão? As crianças relataram ou demonstraram de alguma forma uma se existiu missão preferida ou algum nível das missões, que mais gostaram?

A leitura de QR coité, mensagem em vídeo e o mestre da noite.

Foram utilizados todos os espaços possíveis da Instituição escolar. Você observou se houve preferência por algum espaço ou o contrário, não gostaram ou criaram resistência a esse espaço? *

A experiência vivida no espaço da horta.

A contação de histórias, dentro da rotina da turma, também acontece na sala de vídeo. Quando utilizamos a sala de vídeo para a apresentação dos personagens Florinda e Nutri, você observou se causou alguma estranheza pela dinâmica da apresentação dos personagens ou acharam normal, visto que já assistem histórias pelo YouTube naquele espaço. *

As crianças se sentiram pertencente desta vivência já que faz parte do seu dia a dia.

O Mestre da Noite, foi apresentado no pátio através do celular, após um desafio. Você observou se houve alguma alteração no comportamento deles, em relação ao espaço em que o vídeo foi apresentado e em forma de mensagem pelo WhatsApp? *

Não, as crianças já realizam as atividades lúdicas, movimentos e faz de conta.

Com relação aos poderes que as crianças receberam ao finalizar o nível: Como você observou a relação delas com seus poderes?

As crianças se sentiram recompensadas com os poderes após cada desafio.

Como você observou a relação das crianças com o significado atribuído aos poderes (força, inteligência nutricional, poder da alimentação saudável), representados por um adesivo de coração, pintura de um semáforo na pele e um bracelete de coração, na primeira missão?

As crianças se sentiram felizes, em receber os poderes dando a entender que realizaram as missões.

Qual foi a sua percepção em relação as insignias (cartinhas) que receberam com bens virtuais, através dos QR Codes? *

Não, faz parte da minha proposta pedagógica mas veio enriquecer a minha prática de forma significativa.

Pensando em sua experiência ao implementar as narrativas gamificadas com as crianças: *
De que forma você percebe que essa vivência agregou valor ou não, à sua prática docente?
Houve algum aspecto que a fez refletir ou olhar de maneira diferente o cotidiano da sala de aula da Educação Infantil?

Foi uma experiência incrível só enriqueceu a minha prática. Em relação as crianças superou as minhas expectativas mostrando que é possível trabalhar com os jogos de game em uma proposta pedagógica com significado para as crianças.

Gostaria de adicionar mais alguma observação sobre a experiência? *

A realização da pesquisa foi um experiência de troca dentro da proposta pedagógica do projeto do segundo trimestre onde enriqueceu este projeto de forma significativa.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE G

O presente apêndice exhibe o segundo questionário aplicado aos pais/responsáveis, intitulado “A Turma do Boneco e o resgate das cores e sabores”. Este instrumento de coleta de dados foi enviado por meio do *Google Forms 2* após a conclusão da narrativa. Seu objetivo foi o de avaliar a percepção familiar sobre o impacto da intervenção no comportamento da criança. Diferentemente do Questionário Inicial (Apêndice C), este formulário buscou coletar dados sobre as possíveis mudanças no ambiente doméstico.

A turma do Boneco e o resgate das cores e sabores

Caros pais e responsáveis da Turma do Boneco!

Eu me chamo Viviane Euclides e estou realizando uma pesquisa de dissertação para o mestrado, sobre como a **gamificação** pode ajudar as crianças a aprenderem e produzir sentidos e significados utilizando elementos de jogos no espaço escolar. A história: **A turma do Boneco e o resgate das Cores e Sabores**, na qual os nossos pequenos “Agentes da Alegria” participaram, foi o tema da narrativa que desenvolvi a partir das observações das suas interações no cotidiano escolar e, sobretudo, dentro do projeto sabores e cores, que foi desenvolvido nesse trimestre.

Sua participação é vital para esta pesquisa. Gostaria de entender a percepção de vocês sobre o impacto da “missão”, na relação de seus filhos com os alimentos e, com a narrativa na dinâmica familiar.

Agradeço de coração o seu tempo e colaboração.

Atenção: Se você ainda não respondeu ao primeiro formulário de pesquisa (o que enviamos antes do início da missão), por favor, responda a ele também. A sua resposta é muito importante para que possamos comparar os resultados antes e depois da atividade. A participação de vocês é fundamental para o meu estudo!

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Você notou um aumento no interesse ou na curiosidade do(a) seu(sua) filho(a) * por frutas e verduras após a missão?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, muito.
- ☐ Sim, um pouco.
- ☐ Não percebi alteração.

2. O(A) seu(sua) filho(a) falou sobre a **"missão", "desafio", o "Mestre da Noite"** ou os **"agentes dos sabores"** , **"resgate das cores"** em casa? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, várias vezes.
- ☐ Apenas algumas vezes.
- ☐ Não falou.
- ☐ Outro: _____

3. Qual destes personagens, o (a) seu (sua) filho (a) falou em casa: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Chefe Florinda.
- ☐ Menino Nutri.
- ☐ Mestre da Noite.
- ☐ Todos os 3 personagens.
- ☐ Agentes Nutri e Florinda.
- ☐ Agente Florinda e o Mestre da Noite.
- ☐ Mestre da da Noite e o Agente Nutri
- ☐ Nenhum personagem.

4. Justifique a sua resposta anterior informando como o(s) personagem(ns) foi/foram apresentado (s) em casa. *

5. Você observou seu (sua) filho/ filha brincando de _____ sozinho (a) ou com outra criança. (Se precisar, marque mais de uma resposta). *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Missão
- ☐ Desafio
- ☐ Poderes
- ☐ Detetive
- ☐ Agente secreto
- ☐ Não observou esse tipo de brincadeira.
- ☐ Com certeza, não brincou.

6. Você observou se seu (sua) filho/filha reproduziu através da brincadeira de faz de conta algumas das missões realizadas, nesse período? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, observei.
- ☐ Não observei.
- ☐ Não reproduziu as missões nas suas brincadeiras.

7. Seu (sua) filho/filha comentou se gostou de realizar as missões, ganhar poderes ou participar os desafios? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, comentou.
- ☐ Não comentou.
- ☐ Outro: _____

8. Se a resposta anterior foi sim, como foi comentado em casa?

9. Você percebeu alguma mudança nos hábitos alimentares do(a) seu(sua) filho(a) *
desde o início da missão? (Ex: provou um novo alimento, pediu para comer
algo que não comia antes, quis sentir o cheiro, etc.)

10. Ao retornar para casa com seus poderes (concretos) e insignias (cartinhas *
com bens virtuais através dos QR Codes), como seu (sua) filho/filha reagiu ou
apresentou o seu poder? Poderia me contar um pouquinho sobre como foi
compartilhada essa experiência em casa/ O que foi dito sobre como esse
poder foi recebido e como foi a sua conquista? Como foram as missões?

11. O que você, como pai/mãe, achou da ideia de usar uma "missão" e *
"personagens" para ensinar sobre alimentação saudável, onde o seu (sua)
filho/filha passou a fazer parte da história, como protagonista ?

12. Algum outro comentário sobre a experiência de gamificação na turma do(a) seu(sua) filho(a)?

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

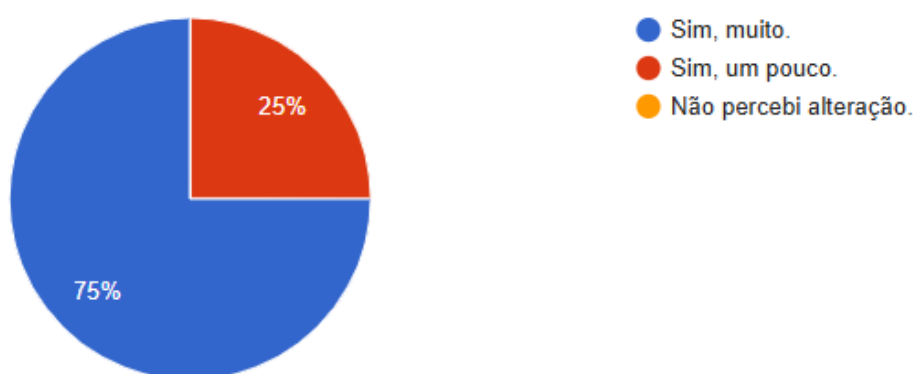
Google Formulários

APÊNDICE G.1 Apresentação das respostas do questionário 2 dos Pais/Responsáveis

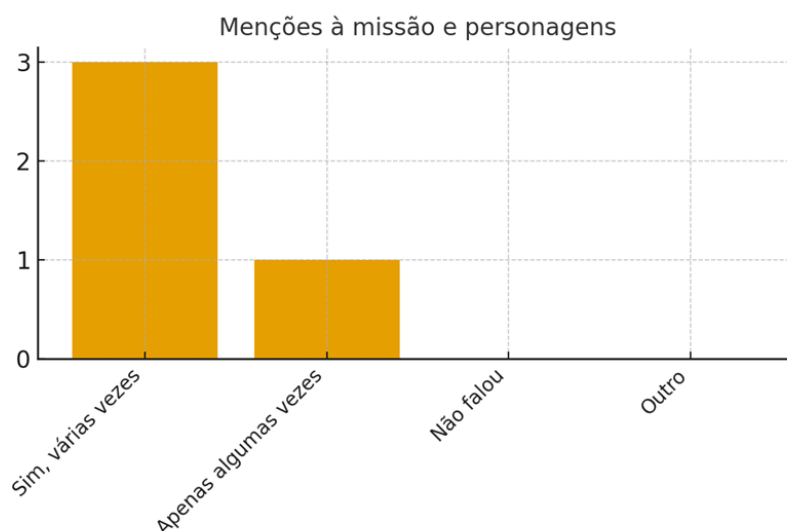
Para complementar a visualização do instrumento de coleta, esta seção apresenta os dados brutos e a sua sistematização, conforme respondido pelos pais/responsáveis na fase de diagnóstico inicial. Os resultados das questões fechadas são ilustrados por meio de gráficos, enquanto as respostas às questões abertas, de natureza qualitativa, são apresentadas na íntegra ou em extratos relevantes para a pesquisa, conforme registrado a seguir.

Resultados do Questionário – A Turma do Boneco e o resgate das cores e sabores

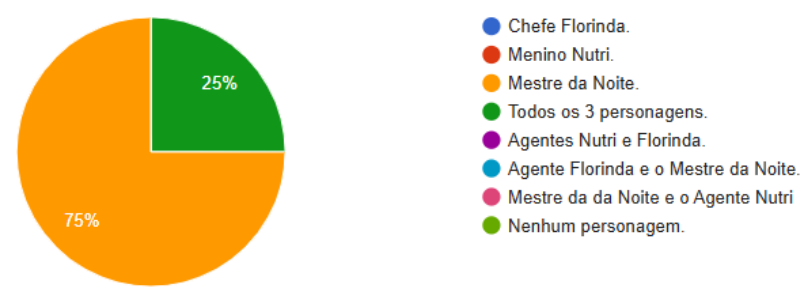
1. Você notou um aumento no interesse ou na curiosidade do(a) seu(sua) filho(a) por frutas e verduras após a missão?



2. O(A) seu(sua) filho(a) falou sobre a missão, desafio, o Mestre da Noite ou os agentes dos sabores, resgate das cores em casa?



3. Qual destes personagens, o(a) seu(sua) filho(a) falou em casa?



Justifique a sua resposta anterior informando como o(s) personagem(ns) foi/foram apresentado (s) em casa.

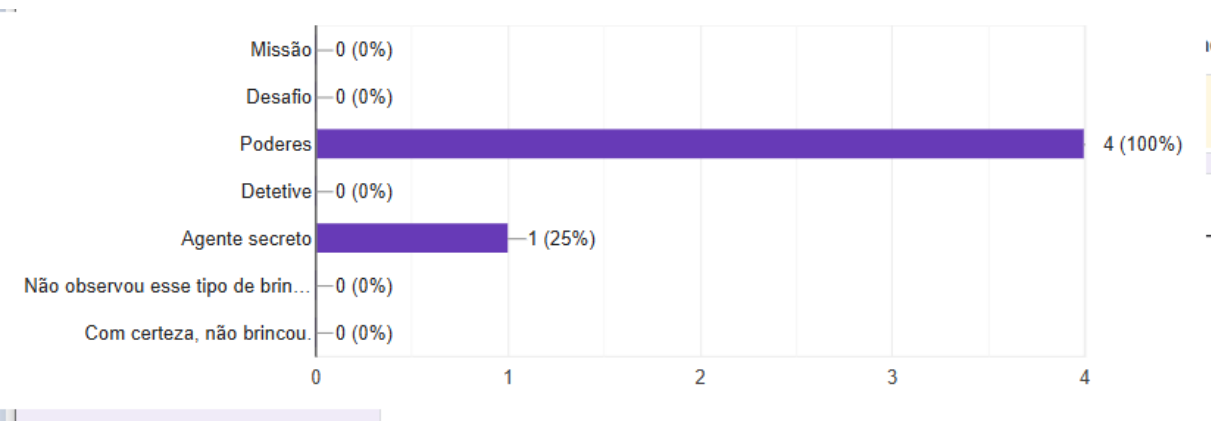
a. Mestre da Noite

b. Agente dos sabores

c. ■ chegou em casa muito empolgado falando dessa história " Mestre da noite" ele contou uma parte em que falava, eu sou o mestre da noite eu pego as crianças que não conseguem dormir, ele disse mais algumas coisas que não me lembro muito bem, mais ele ficou muito animado com essa história, disse que foi a mamãe da amiga dele que contou.

d. Mestre

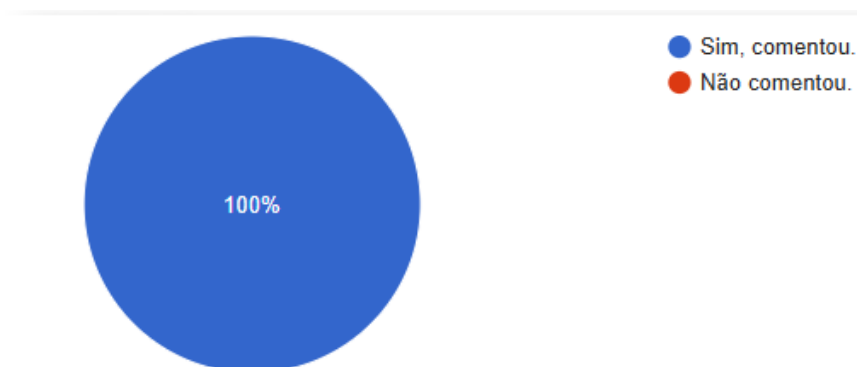
5. Você observou seu(sua) filho(a) brincando de _____ sozinho(a) ou com outra criança? (S precisar, marque mais de uma resposta)



6. Você observou se seu (sua) filho/filha reproduziu através da brincadeira de faz de conta algumas das missões realizadas, nesse período?



7. Seu (sua) filho/filha comentou se gostou de realizar as missões, ganhar poderes ou participar os desafios?



8. Se a resposta anterior foi sim, como foi comentado em casa?

- Disse que ela ganhou super poderes de brilho rs
- Que foi muito fácil
- O ■ chegou em casa dizendo o que ganhou o poder do coração e da velocidade.
- Falou q Ele ta cheio de poder .

9. Você percebeu alguma mudança nos hábitos alimentares do(a) seu(sua) filho(a) desde o início da missão? (Ex: provou um novo alimento, pediu para comer algo que não comia antes, quis sentir o cheiro, etc.)

- Sim
- Eu não tenho problemas com alimentação com meu filho.
- Sim, ele sempre foi muito ruim pra comer comida ou experimentar algo, mais ultimamente eu tenho conseguido pelo menos fazer ele provar, e muitas das vezes ele acaba gostando.

d. Sim .Ele Não gostava muito de frutas, Não está comendo todas mas algumas Ele já come, Maçã Ele não gosta morango tbm não, Ja agora começou a comer .

10. Ao retornar para casa com seus poderes (concretos) e insignias (cartinhas com bens virtuais através dos QR Codes), como seu (sua) filho/filha reagiu ou apresentou o seu poder? Poderia me contar um pouquinho sobre como foi compartilhada essa experiência em casa/ O que foi dito sobre como esse poder foi recebido e como foi a sua conquista? Como foram as missões?

a. Disse q correu muito, e subiu muito rápido do castelo pra conseguir ganhar o troféu!

b. Foi um momento maravilhoso. o brilho no olhos dele foi lindo

c. ■ disse que girou muito e conseguiu o poder da velocidade, o restante ele não soube expressar muito bem.

d. Ele chegou Muito Feliz Em casa,falando de poder.

11. O que você, como pai/mãe, achou da ideia de usar uma "missão" e "personagens" para ensinar sobre alimentação saudável, onde o seu (sua) filho/filha passou a fazer parte da história, como protagonista ?

a. Achei muito bom além de ensentiva a comer também e uma forma d prova diferentes alimentos.

b. Ótima

c. Eu achei muito legal, achei que ajudou muito as crianças a conhecerem novas frutas e a importância da alimentação saudável.

d. Achei Muito bom .Ele ficou muito feliz .Chegou em casa ontem mostrando a sacolinha com as figuras das frutas.

12. Algum outro comentário sobre a experiência de gamificação na turma do(a) seu(sua) filho(a)? (3 respondentes)

a. Está gostando muito das atividades e brincadeiras novas da turma!

b. Não

c. Toda vez que vamos comer algo que não seja saudável, tipo pizza, batata frita etc...■ fala mamãe mais isso não é saudável, em casa ele tenta nos orientar sobre oque é saudável ou não.

APÊNDICE H

O presente apêndice apresenta o registro da Coleta de Dados Pós-Intervenção realizada com as crianças, crucial para capturar suas reações e percepções imediatas após a conclusão da narrativa gamificada. Esta coleta de dados seguiu um formato qualitativo e lúdico, utilizando técnicas projetivas para facilitar a expressão dos sentimentos e compreensões das crianças:

1. Registro de sentimentos (emojis): as crianças foram convidadas a expressar seus sentimentos durante as missões, especialmente em relação ao antagonista (Mestre da Noite), utilizando emojis.
2. Modelagem com massinha: foi solicitado que as crianças modelassem com massinha aquilo que mais gostaram de fazer durante a jornada, revelando suas experiências mais significativas.

Primeiro diagnostico: após a missão interativa 1 (caderno de bordo da educadora + registro de imagens via Qr Code.

Enquanto a educadora fazia a rodinha com a turma, chamei as crianças individualmente a minha mesa e perguntei o que elas sentiram quando fizeram a missão. Que mostrasse através dos emojis. Também o que acharam e sentiram em relação ao Mestre da Noite. Pedi para modelarem de massinha o que mais gostaram de fazer dentro da missão. Para algumas, eu perguntei se a chefe Florinda falou com elas de verdade, para outras perguntei o que mãe falou. Em um momento conversamos em grupo.

Ivan (6 anos): Sentiu coragem. Emoji da missão 🥰 . Emoji Mestre da Noite: 😏 . Contou para a mamãe ela deu os parabéns. Com massinha fez um prato com arroz, feijão, carne moída e molho.

Alice (4 anos): Gostou de fazer as missões. Emoji que sentiu fazendo a missão foi 😊 . O que mais gostou foi da atividade realizada na horta, porque foi ajudante da pesquisadora. Nesse dia estava meio chorona e não queria participar, mas a educadora pediu para ela me ajudar a catar as bolinhas depois que cada criança jogava e assim ela se acalmou. Emoji do Mestre da Noite, 😏 . De massinha fez as bolinhas e colocou em um cesto, representando a primeira atividade que foi feita na horta. Ela ajudou a pesquisadora a colocar as bolinhas em uma caixa para que cada participante da atividade pudesse encontrar as bolas para jogar nos bambolês.

Luciana (6 anos). Não sentiu nada quando fez as missões. Também não sentiu nada quando viu o Mestre da Noite. Mas gostou de fazer as missões. Fez o semáforo de massinha, representando a segunda atividade realizada. Gostou das cores.

Gabriel (6 anos): Quando a Chefe Florinda apareceu na tela e conversou com eles na missão, ele perguntou se ela era de verdade. Então perguntei a ele na sondagem se ela falou com eles, e o educando disse que sim, e eu confirmei que, de fato, ela falou com eles. Emoji da missão: 😏 . Emoji Mestre da Noite, sentiu 😏 . O que mais gostou foi brincadeira na horta com as

bolinhas. Com a massinha fez os bambolês com as bolas. O poder que mais gostou foi o da coragem.

Cintia (5 anos): O que mais gostou foi brincar lá fora com o bambolês. (não especificou se foi a atividade da horta ou do pátio, ambas foram com bambolês). O emoji da missão foi 😍. Mestre da Noite 🤩. De acordo com a educanda o Mestre da Noite vai voltar porque voa. De massinha fez um morango.

Clarice (5 anos): ela é uma criança tímida. Precisei ir falando as coisas que aconteceram nas missões para que ela falasse. Mas ficou pensando muito tempo. Quando perguntei o que sentiu fazendo a missão mostrou o emoji 😊. Para o Mestre da Noite não apontou nenhum emoji. De massinha fez uma campainha. Só me respondeu com quando perguntei o que a mãe falou quando chegou em casa com os poderes. Respondeu que a mãe não disse nada.

Elaine (6 anos): Aproveitei para perguntar porque ela não gostou do poder do semáforo nutricional que pinte com tinta no pulso deles. Disse que a mãe não deixa ela pintar o braço. Então perguntei o que a mãe disse quando ela chegou em casa com o poder do semáforo nutricional. Elaine respondeu que sua mãe não brigou, porque na escola pode pintar o braço. Depois perguntei, então, se ela gostou desse poder. Respondeu que gostou do poder do sinal. Emoji da missão 😂. Não foi para a escola quando o Mestre da Noite apareceu. Com a massinha fez o semáforo com alimentos dentro do cesto e ao lado.

Elton (6 anos): Quando perguntei o que ele sentiu quando fez a missão, Gabriel, que estava perto do amigo, perguntou se ele se sentiu corajoso quando viu o Mestre da Noite, mas ele não o respondeu. Apontou para o emoji 😊. Para o Mestre da Noite, escolheu o mesmo emoji 😊. De massinha fez a atividade de bambolê que foi feita na horta, também fez o cesto de bolinhas. Gabriel disse que a Florinda falou com eles e ela, apontando para a pesquisadora, disse que falou mesmo. Elton confirmou que a Chefe Florinda falou com eles e não teve medo do Mestre da Noite.

Com as próximas 3 crianças, houve uma conversa em grupo:

Valter (5 anos): Emoji 😊. Disse que significa feliz. Quando perguntei do Mestre da Noite respondeu que o emoji é de bravo, mas eu não tinha o emoji de bravo. Porém ele estava associando ao personagem Mestre da Noite que era bravo. Ele se sentiu feliz brincando, mesmo vendo o Mestre da Noite. Não mostrou o emoji que sentiu ao ver o antagonista. Gostou de todos os poderes. Fez de massinha o semáforo e os alimentos que correspondem as cores verde para saudável, amarelo para pouco saudável e vermelho para nada saudável, da segunda atividade.

Ricardo (4 anos): Gostou da atividade da horta. Emoji 😊, disse que era a alegria. Ele contou para a mamãe sobre o coração saudável. (De fato ele contou para sua mãe sobre as missões e ela mandou mensagem para a educadora da turma perguntando quem era o Mestre da Noite, a educadora a explicou e enviou o vídeo do Mestre da Noite para ela). Ele disse para mim, na sondagem, que ficou com medo do Mestre da Noite, mas gostou da missão. Não mostrou o emoji do sentimento. Com a massinha fez uma cobrinha, depois disse que era a letra do nome dele.

Rey (4 anos): emoji da missão foi 😊. Para o Mestre da Noite mesmo 😊 emoji. Fez uma bolinha com a massinha.

Jander (5 anos): emoji da missão 😄 . Emoji do Mestre da Noite 🌙 . Sentiu medo. O poder que mais gostou foi do brilho. De massinha fez o Mestre da Noite.

Mateus (5 anos): disse que estava doente, todas as suas respostas remeteram a estar doente. Pareceu não me entender. Fez um monte de bolinha com a massinha.

(Faltaram duas crianças, que inclusive, não participaram da missão)

Emojis utilizados para a captura das emoções

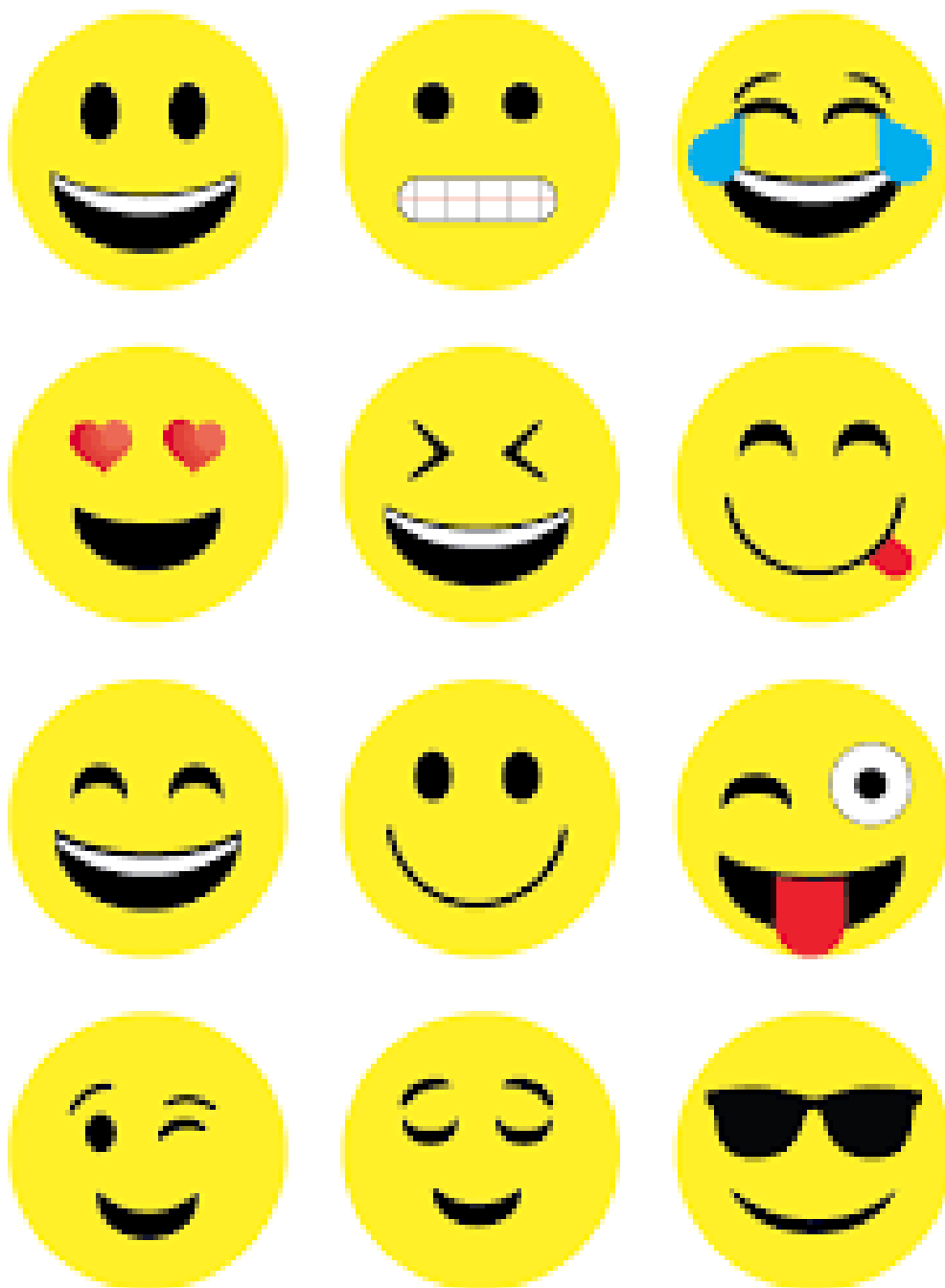


Modelagem com massinha



APÊNDICE H.1 Folha de emojis (o instrumento)

Esta subseção exibe a folha de emojis, o instrumento visual utilizado para a coleta de dados qualitativos com as crianças. A folha foi desenvolvida para facilitar a expressão não verbal de sentimentos relacionados à missão, superando possíveis barreiras de comunicação verbal.



APÊNDICE I

O presente apêndice registra a atividade de coleta de dados da prova da conquista, realizada com as crianças logo após a conclusão da narrativa gamificada. Esta fase final teve como objetivo verificar a apropriação da narrativa e do conceito central da pesquisa (o resgate das cores e sabores) pelos participantes.

Dados coletados após a segunda missão. Nesse dia faltaram 4 crianças

Agora, agentes dos sabores, desenhem o momento mais importante da nossa missão. Desenhem como vocês derrotaram o Mestre da Noite e trouxeram a magia das cores para o prato saudável! (Registro caderno de campo + Qr Code)

Ivan (6 anos): com os poderes do coração e do QR Code.

Alice (4 anos): com o poder do semáforo.

Luciana (6 anos): resgatamos as cores nos bambolês

Gabriel (6 anos): o Mestre da Noite tirou as cores dos alimentos e nós resgatamos.

Cintia (5 anos): resgatamos brincando de zumbi.

Elaine (6 anos): já sei (primeiro desenhou, depois explicou) Salvamos as cores, quando experimentamos os alimentos.

Elton (6 anos): as frutas

Valter (5 anos): salvamos as frutas

Ricardo (4 anos): O Mestre da Noite tirou as cores das frutas e nós trouxemos as cores.

Rey, 4 anos: Ganhamos poder. Desenhou o semáforo

Jander (5 anos): a fruta, o legume, a maçã.



APÊNDICE J

O presente apêndice documenta a terceira atividade de coleta de dados qualitativos com as crianças, intitulada “A criação do personagem”. Esta atividade foi conduzida após a intervenção gamificada e serviu como um momento de avaliação da criatividade e assimilação dos conceitos abordados na narrativa.

A proposta lançada às crianças foi a seguinte:

Crie com a massinha um novo personagem para a nossa história, mas com uma regra: ele precisa ter o formato de uma verdura que você gosta, e ele precisa ter um superpoder:

Ivan (6 anos): Brócolis- poder do legume

Alice (4 anos): Pitaya, poder da revivencia (a fruta que deu origem ao projeto)

Luciana (6 anos): morango, melancia e banana- poder do morango

Cintia (5 anos): legume, poder do brilho

Gabriel (6 anos): laranja, a vitamina c (seu pai trabalha com laranja)

Elaine (6 anos): poder da banana, poder da coragem

Elton (6 anos): laranja, poder da laranja para deixar forte.

Valter (5 anos): poder da maçã, poder do coração saudável

Ricardo (4 anos): tomate, super poder do fogo (nesse dia chegou dizendo que comem em casa tomate com sal)

Rey (4 anos): laranja, poder da força.

Coleta de dados 3: A criação do personagem (faltaram 4 crianças) (caderno de bordo + registro de foto via Qr Code)



APÊNDICE K A entrevista do agente secreto

O presente apêndice apresenta a última atividade de coleta de dados qualitativos com as crianças, registrada no caderno de bordo, e realizada após a conclusão de todas as missões da narrativa gamificada. Intitulada “A entrevista do amigo secreto”, esta atividade teve um caráter lúdico e individual, buscando obter *feedbacks* espontâneos e pessoais das crianças. A atividade consistiu em uma breve entrevista, onde solicitei a ajuda das crianças para uma “última missão secreta”, fazendo perguntas diretas sobre os pontos-chave da intervenção:

- 1- Qual foi o sabor mais gostoso que você provou na missão? (foco na retenção do conteúdo de alimentação saudável).
- 2- Qual a cor mais bonita que você encontrou? (foco na assimilação da temática das cores resgatadas).

Coleta de dados 4: (registro no caderno de bordo)

Preciso de sua ajuda para a última missão. O Mestre da Noite está tentando apagar a nossa história. Conte para mim um segredo:

Qual foi o sabor mais gostoso que você provou na missão?

Ivan (6 anos): banana
Alice (4 anos): maçã
Luciana (6 anos): banana
Cintia (5 anos): maçã
Gabriel (6 anos): laranja
Elaine (6 anos): laranja
Elton (6 anos): laranja
Valter (5 anos): melancia
Ricardo (4 anos): banana
Rey (4 anos): laranja
Jander (5 anos): maçã.

Qual a cor mais bonita que você encontrou?

Ivan (6 anos): verde
Alice (4 anos): rosa
Luciana (6 anos): vermelho
Cintia (5 anos): vermelho
Elaine (6 anos): verde
Gabriel (6 anos): verde
Elton (6 anos): amarelo
Valter (5 anos): azul
Ricardo (4 anos): azul
Rey (4 anos): vermelho
Jander (5 anos): azul

Se você tivesse um superpoder de fruta ou verdura, qual seria e o que ele faria?

Ivan (6 anos): brócolis- dar energia
Alice (4 anos): poder de todas as frutas. Ia ter a força
Luciana (6 anos): de fruta. De ficar mais inteligente
Cintia (5 anos): poder de legume. De deixar mais inteligente
Elaine (6 anos): poder da laranja. Poder da felicidade
Gabriel (6 anos): poder para olhar atrás da parede. Para ver tudo
Elton (6 anos): poder da verdura com força para vencer o mestre da noite
Valter (5 anos): poder da banana. Força
Ricardo (4 anos): poder de levantar água com laranja
Rey (4 anos): poder da laranja com o coração saudável
Jander (5 anos): poder vermelho da maçã.

*Quando entreguei a pulseira de coração eu disse que eles ganharam o poder do coração saudável.

Faltaram 4 crianças

APÊNDICE L

Este apêndice apresenta um mapeamento analítico complementar das mecânicas narrativas utilizadas na experiência gamificada “A jornada imersiva dos sabores e cores”, relacionando-as a frameworks de gamificação e a diferentes modos de engajamento observados no campo.

Elemento da narrativa / imersão	Core Drive (Octalysis)	Modo de engajamento (em diálogo com Bartle)	Evidência etnográfica e análise
Missão central: salvar as cores do mundo	Drive 1 – significado épico e vocação	Engajamento social e exploratório	O “chamado à aventura” operou como eixo unificador da turma, convocando as crianças a uma missão coletiva. Observei que grande parte do grupo se engajou pelo prazer da interação e da cooperação, enquanto outras crianças demonstraram interesse em compreender o enredo, os personagens e as regras implícitas da narrativa, explorando simbolicamente o universo proposto.
Enfrentamento simbólico ao Mestre da Noite	Drive 8 – perda e esQUIVA	Engajamento por confronto simbólico	A figura do antagonista funcionou como mediador de tensão narrativa, permitindo que impulsos de confronto e afirmação fossem canalizados de forma simbólica e socialmente mediada. A oposição ao vilão deslocou a agressividade para uma lógica de proteção do grupo e de restauração da ordem narrativa, reforçando o senso de pertencimento coletivo.
Busca por QR Codes e itens na horta	Drive 7 – curiosidade e imprevisibilidade	Engajamento exploratório	A dinâmica de busca mobilizou a curiosidade e o desejo de descoberta. Crianças que ressignificaram o espaço escolar, como no episódio do “chão é lava”, demonstraram apropriação criativa do Círculo Mágico, explorando o ambiente como território narrativo e ampliando os limites da experiência para além da proposta inicial.
Conquista de poderes simbólicos (adesivos, pintura corporal)	Drive 4 – propriedade e posse	Engajamento por conquista e progressão	A obtenção dos “poderes” funcionou como marcador simbólico de avanço na missão. Observei que algumas crianças atribuíram alto valor à exibição desses signos, utilizando-os como forma de reconhecimento do próprio progresso. O poder simbólico operou como troféu narrativo, validando a competência e a participação individual no percurso coletivo.
Troca de saberes e ativação do “poder do coração”	Drive 5 – influência social e pertencimento	Engajamento relacional	As interações entre pares evidenciaram a centralidade da dimensão social da narrativa. O compartilhamento de poderes e saberes, como no episódio em que Alice oferece o “poder da revivência” ao irmão, revela que a gamificação extrapola o espaço escolar, fortalecendo vínculos afetivos e promovendo a circulação de sentidos no ambiente familiar.
Criação de novos superpoderes pelas crianças	Drive 3 – empoderamento da criatividade e <i>feedback</i>	Engajamento criativo e autoral	A possibilidade de criação de novos poderes, como o “poder da inteligência” ou o “poder da banana”, evidencia a abertura da narrativa à coautoria infantil. As crianças não seguiram o roteiro, mas o expandiram, explorando as fronteiras da imaginação e afirmando sua autonomia simbólica na construção da experiência lúdica.

APÊNDICE M -Tutorial metodológico de produção audiovisual e narrativa com IA

O presente Apêndice descreve o percurso técnico e criativo da pesquisa servindo como um tutorial para educadores na cocriação de narrativas imersivas. Abrange desde a estruturação literária de plataformas de Inteligência Artificial até a entrega de materiais físicos e digitais integrados.

PASSO	PROCESSO DETALHADO (O "COMO FAZER")	FERRAMENTAS E LINKS
1. Roteiro	Base literária: Design inspirado em O Rapto das Cebolinhas(Maria Clara Machado). Co-criação: Roteiro realizado em parceria com o Gemini a partir de comandos.	Google Gemini gemini.google.com
2. Design	Ajuste técnico: Imagens geradas no formato 16:9 (YouTube). Identidade visual: Padronização do laço, avental (colorido nas cores vermelho, amarelo e verde) cor dos olhos, penteado, cor da pele, blusa azul, idade, jaleco branco, caneta azul e vermelha no bolso, chapéu de chefe de cozinha, cozinha cinza, cozinha laboratório cinza, cozinha colorida com frutas, capuz preto, garras. (Consistência de prompts)	Google Gemini gemini.google.com
3. Recompensas	Materiais físicos: Criação de insígnias (3x5). Todas as insígnias são coloridas e apresentam um certificado vermelho enrolado com um laço de fita, mas cada uma representa o objetivo da experiência gamificada.	Google Gemini gemini.google.com
4. Vídeo	Animação: HeyGen e Vision Story para agentes secretos Chefe Florinda e Agente Mirim Nutri. 1- Fazer upload da imagem na plataforma e escolher formato 16:9 para youTube ou 9:16 para TikTok ou shorts. 2- Adicionar o texto de acordo com as exigências da plataforma (tempo ou caracteres) 3- Edição (Cap Cut) para junção/edição de vídeos Vilão (Mestre da Noite): opção vdeo no Canva com narração masculina e ampliação manual da linha do tempo para sincronizar o áudio.	HeyGen /vision story/ Canva https://www.capcut.com/ https://www.heygen.com/ https://www.visionstory.ai/ https://www.canva.com/pt_br/
5. QR Code	Ponte papel-tela: 1. Transformar conteúdo em link e armazenar no drive. 2. Escolher tamplate no Canva. 3. No Canva: Apps > QR Code . 4. Adicionar link e gerar Qr code. 5. Ajustar tamanho e baixar arquivo gerado.	Canva https://www.canva.com/pt_br/
6. Final	Storybook: Compilação da jornada em formato de audiolivro digital , estruturado com auxílio do Gemini para que os educandos revisitem a aventura. Impressão da história e compilação manual do livro.	Gemini / Storybook gemini.google.com

ANEXOS

Anexo 1

O presente anexo contém o caderno de bordo das crianças, um material pedagógico e de registro visual que foi planejado para ser utilizado de forma individualizada ao longo das missões da narrativa gamificada.

Embora o seu uso inicial como instrumento formal de coleta de dados tenha sido reconfigurado durante a aplicação prática – devido à dinâmica da sala e à adaptação pela educadora –, sua inclusão é de grande importância para a pesquisa, pois constitui um registro valioso de processo.

O caderno de bordo pode ser acessado na íntegra por meio do Qr Code:



ANEXO 2

Este anexo apresenta o bilhete que a educadora enviou para os responsáveis ao finalizarmos a narrativa gamificada, como uma mensagem ultrassecreta dentro da garrafinha personalizada com o tema projeto Sabores e cores.

Escola Municipal XXXXXXXX Educação Infantil Projeto: "Sabores e Cores!" Querida família, Nosso projeto tem como objetivo incentivar a mudança de hábitos alimentares em nossas crianças. Nas últimas semanas realizamos atividades com elementos dos jogos, por meio de uma narrativa gamificada 🎮, com níveis, desafios, enigmas e leitura de QR Code. Agora chegou o momento de colocar em prática o que aprendemos! 🍏📄🐼 A proposta da atividade em família será preparar, junto com a criança, um prato bem colorido, utilizando três ou mais alimentos saudáveis. Após montar o prato, tirem uma foto e enviem para o número da diretora XXXX. Desde já agradeço pela parceria e participação! Com carinho, Professora XXXXXXXX	Escola Municipal XXXXXXXXXX Educação Infantil Projeto: "Sabores e Cores!" Querida família, Nosso projeto tem como objetivo incentivar a mudança de hábitos alimentares em nossas crianças. Nas últimas semanas realizamos atividades com elementos dos jogos, por meio de uma narrativa gamificada 🎮, com níveis, desafios, enigmas e leitura de QR Code. Agora chegou o momento de colocar em prática o que aprendemos! 🍏📄🐼 A proposta da atividade em família será preparar, junto com a criança, um prato bem colorido, utilizando três ou mais alimentos saudáveis. Após montar o prato, tirem uma foto e enviem para o número da diretora XXXX . Desde já agradeço pela parceria e participação! Com carinho, Professora XXXXXXXX
--	---