

## O coordenador pedagógico como agente de letramentos plurais: gamificando a formação de professores<sup>1</sup>

Nohara Vanessa Figueiredo Alcântara Góes<sup>i</sup>

Daniela Costa Souza<sup>ii</sup>

Obdália Santana Ferraz Silva<sup>iii</sup>

Luiz Adolfo de Paiva Andrade<sup>iv</sup>

### Resumo

Este artigo buscou responder à pergunta: como o coordenador pedagógico pode se constituir como agente de letramentos plurais em sua ação formativa com os professores? Trata-se de um estudo qualitativo de revisão bibliográfica que aborda os letramentos plurais, mobilizados na escola a partir da gamificação, como um potencial na formação docente. O objetivo foi discutir como o coordenador pedagógico pode se constituir como agente de letramentos plurais nos processos formativos por meio de práticas gamificadas. Para tanto, buscou-se referência em Bazerman (2007, 2021), Domingues (2013), Huizinga (2000), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Kapp (2012), Kleiman (2006), Silva e Araújo (2012), Street (2014), entre outros. Concluiu-se que os letramentos plurais, agenciados pelos coordenadores pedagógicos por meio da gamificação, podem potencializar os processos formativos docentes na escola.

**Palavras-chave:** agente de letramentos; coordenador pedagógico; formação docente; gamificação; letramentos plurais.

*The pedagogical coordinator as an agent of plural literacies: gamifying teacher education*

### Abstract

*This article aimed to answer the question: How can the pedagogical coordinator become an agent of plural literacies in their formative action with teachers? This is a qualitative literature review study that addresses plural literacies, mobilized in schools through gamification, as a potential tool for*

---

<sup>i</sup> Doutoranda em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Mestre em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação (UNEB). Vinculada ao Grupo de Estudo e Pesquisa em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET). E-mail: [noharavanessa@gmail.com](mailto:noharavanessa@gmail.com) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-5068-1858>.

<sup>ii</sup> Doutoranda em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Mestre em Sistemas e Computação pela Universidade Salvador (UNIFACS). Vinculada ao Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos de Mídia e Espaço (LEME). E-mail: [dannyscostasouza@gmail.com](mailto:dannyscostasouza@gmail.com) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7389-6459>.

<sup>iii</sup> Doutora pelo Programa de Educação da Universidade Federal da Bahia. Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET). E-mail: [bedaferaz@hotmail.com](mailto:bedaferaz@hotmail.com) – ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-2638-0529>.

<sup>iv</sup> Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação e Cultura Contemporânea da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Titular na Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Líder do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos de Mídia e Espaço (LEME). E-mail: [laandrade@uneb.br](mailto:laandrade@uneb.br) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-8894-859X>.

teacher training. The objective was to discuss how the pedagogical coordinator can become an agent of plural literacies in formative processes through gamified practices. To this end, references were drawn from Bazerman (2007, 2021), Domingues (2013), Huizinga (2000), Kalantzis, Cope, and Pinheiro (2020), Kapp (2012), Kleiman (2006), Silva and Araújo (2012), Street (2014), among others. It was concluded that plural literacies, fostered by pedagogical coordinators through gamification, can enhance teacher training processes in schools.

**Keywords:** literacy agent; pedagogical coordinator; teacher training; gamification; plural literacies.

*El coordinador pedagógico como agente de letramentos plurales:  
gamificando la formación docente*

**Resumen**

*Este artículo buscó responder a la pregunta: ¿cómo puede el coordinador pedagógico convertirse en un agente de letramentos plurales en su acción formativa con el profesorado? Se trata de un estudio cualitativo basado en una revisión bibliográfica que aborda los letramentos plurales, movilizadas en las escuelas a través de la gamificación, como un elemento potencial en la formación del profesorado. El objetivo fue discutir cómo el coordinador pedagógico puede convertirse en un agente de letramentos plurales en los procesos de formación a través de prácticas gamificadas. Para ello, se tomaron como referencia Bazerman (2007, 2021), Domingues (2013), Huizinga (2000), Kalantzis, Cope y Pinheiro (2020), Kapp (2012), Kleiman (2006), Silva y Araújo (2012), Street (2014), entre otros. Este estudio concluyó que las alfabetizaciones plurales implementadas por los coordinadores pedagógicos, a través de gamificación, pueden mejorar los procesos de formación docente en la escuela.*

**Palabras clave:** agente de letramentos; coordinador pedagógico; formación docente; gamificación; letramentos plurales.

## 1 INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea, marcada pelo avanço tecnológico, pela multiplicidade de linguagens que emergem da cultura digital e, conseqüentemente, pelas novas demandas exigidas nas práticas educativas, requer o desenvolvimento profissional permanente dos professores. A escola precisa, diante desse contexto, estar preparada para atender as demandas formativas destes profissionais que, muitas vezes, apresentam dificuldades de apropriação de outras linguagens na sua prática docente.

Decerto, o coordenador pedagógico é o principal responsável, na escola, pelos processos formativos docentes, recaindo sobre ele a responsabilidade de construir espaços e tempos de produção de saberes que subsidiem os professores no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Se a “[...] função fundamental do coordenador

pedagógico é cuidar da formação e do desenvolvimento profissional dos professores” (Placco, 2008, p. 57), para que o cotidiano escolar, com todas as suas emergências, se constitua, efetivamente, num espaço privilegiado de formação docente, faz-se necessária a promoção de estratégias formativas que envolvam os professores e possibilitem a interação com múltiplas linguagens, de modo a atribuir novos sentidos às experiências comunicativas e interacionais.

As práticas de letramentos, por possibilitarem o acesso e a produção de diferentes textos em diversos contextos, pluralizam-se diante da multiplicidade de semioses permitidas pelo digital e diante das necessidades da contemporaneidade, constituindo o que chamamos de letramentos plurais. Ademais, “[...] os usos e as funções do letramento não são universais; logo, não podem ser generalizados, dado que mudam/variam conforme a situação em que são observados” (Silva; Araújo, 2012, p. 683). Desse modo, os letramentos praticados num contexto de sala de aula com alunos são diferentes dos letramentos construídos nos processos formativos com os professores, que também serão distintos dentro de cada área do conhecimento. Os métodos, currículos e abordagens utilizados também diversificam e pluralizam os letramentos, produzindo diferentes possibilidades de textos e experiências de leitura, escrita, oralidades, visualidades e audiovisualidades.

Dentro desse contexto, a gamificação se constitui numa possibilidade de mobilização dos diversos letramentos, ao propor a aplicação da dinâmica dos games em situações reais cotidianas, onde as diversas linguagens – leitura, escrita, imagem, sons – podem ser utilizadas. Com base em Kapp (2012), compreendemos a gamificação como a aplicação de técnicas e dinâmicas dos jogos – que envolve estratégias, pensamentos e problematizações – em atividades fora dos espaços de jogos, com vistas a promover e engajar os envolvidos na busca pela resolução de problemas que ocorrem dentro do âmbito escolar, ou fora dele. Através das práticas gamificadas, os estudantes poderão participar de processos educativos que promovem, além do entretenimento, o envolvimento em atividades desafiadoras que tornam a aprendizagem mais significativa.

Conforme orienta Schlemmer e Lopes (2016), ao gamificarmos um processo, consideramos os benefícios que compõem o game, ou seja, aquilo que o torna desafiador, divertido, gratificante ou que desperte emoções. No contexto efervescente da escola, onde

a formação do professor é tensionada cotidianamente pela complexidade dos problemas da realidade escolar, a gamificação, nos espaços de formação docente, se constitui numa possibilidade de avanço de uma racionalidade técnica – que pressupõe um processo formal e conteudista – para uma racionalidade prática – que valoriza a construção de saberes docentes a partir das experiências.

Tais práticas formacionais, quando pensadas em um ambiente escolar híbrido, isto é, físico e online, nos remetem à figura do coordenador pedagógico, que “possui uma função articuladora, formadora e transformadora e, portanto, é o profissional mediador entre currículo e professores e, por excelência, o formador dos professores” (Placco; Almeida; Souza, 2011, p. 228). Assim, o coordenador pedagógico se constitui como um sujeito fundante na construção dos processos formativos do professor, e a escola – nos seus ambientes físicos e online – pode ser concebida como local privilegiado para o coordenador mobilizar tais processos.

Fazemos referência a uma formação contínua centrada no ambiente escolar, que possui uma “lógica de projeto formativo em um *continuum* articulado ao projeto educativo da escola, tendo em vista o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e o desenvolvimento organizacional das escolas” (Nunes, 2018, p. 51), e o coordenador pedagógico é um articulador desse processo. Seu desafio é, portanto, criar espaço e situação em que essa formação aconteça dentro da escola, trazendo efetividade à construção dos saberes docentes e à mobilização de novos letramentos.

Essas concepções nos levaram a um questionamento que direcionou este estudo: como o coordenador pedagógico pode se constituir em um agente de letramentos plurais na sua ação formativa com os professores? Dentre o universo de letramentos e metodologias possíveis, destacamos a gamificação, como possibilidade de prática de letramentos potencializadora dos processos formativos na escola. Tal questionamento surgiu a partir de pesquisas que estão em andamento no âmbito do Doutorado em Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB-Campus I) e dos estudos realizados em dois grupos de pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisas em (Multi)letramentos, Educação e Tecnologias (GEPLET-UNEB) e Laboratório de Estudos de Mídia e Espaço (LEME-UNEB). Para responder a esta pergunta, e aprofundarmos nossos conhecimentos sobre essa temática, tomamos por base os estudos de Placco (2008), Franco e Campos

(2016), Kleiman (2006), Domingues (2013), Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), Bazerman (2007; 2021), Street (2014), Silva e Araújo (2012), entre outros; para compreender a potencialidade da gamificação nos processos formativos docentes, recorreremos aos estudos de Kapp (2012), Huizinga (2000), Alves, Minho e Diniz (2014), entre outros. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica.

A partir da base teórico-metodológica anunciada, o objetivo deste estudo é discutir como o coordenador pedagógico pode se constituir em um agente de letramentos plurais, nos processos formativos na escola, através de práticas gamificadas. A proposta é apropriar-se das diferentes perspectivas teóricas dos letramentos, abordando-os, propositivamente, como um fenômeno plural. Os letramentos plurais, tal qual está sendo aqui proposto, reconhecem a pluralidade das diferentes linguagens e práticas de leitura, escrita, oralidades, visualidades e audiovisuais num contexto em que operam textos que se relacionam entre si de forma horizontalizada. Desse modo, os letramentos plurais trazem a concepção de que um texto ou um gênero não é superior ao outro, pois cada um, singularmente, carrega consigo identidades, histórias e modos de agenciar, viver e ver o mundo.

## 2 LETRAMENTOS PLURAIS E SEUS AGENCIAMENTOS

O termo “letramento”, que tradicionalmente está vinculado às práticas de leitura e escrita, apresentava-se, nos primórdios de seu uso, como uma consequência da alfabetização ou, nas palavras de Soares (2012, p. 35), “como o estado ou condição de quem já se apropriou da leitura e da escrita”. Com o passar dos anos, o conceito foi ganhando novos contornos, para além do processo de alfabetização. A cada demanda contextual imposta pela cultura e pela educação, outros tipos de letramentos surgiram, originando diferentes adjetivações, tais quais: letramento digital, letramento literário, letramento matemático, letramento acadêmico etc., na intenção de se fazer um recorte ou de se colocar uma lente sobre um aspecto ou sobre uma determinada área do conhecimento.

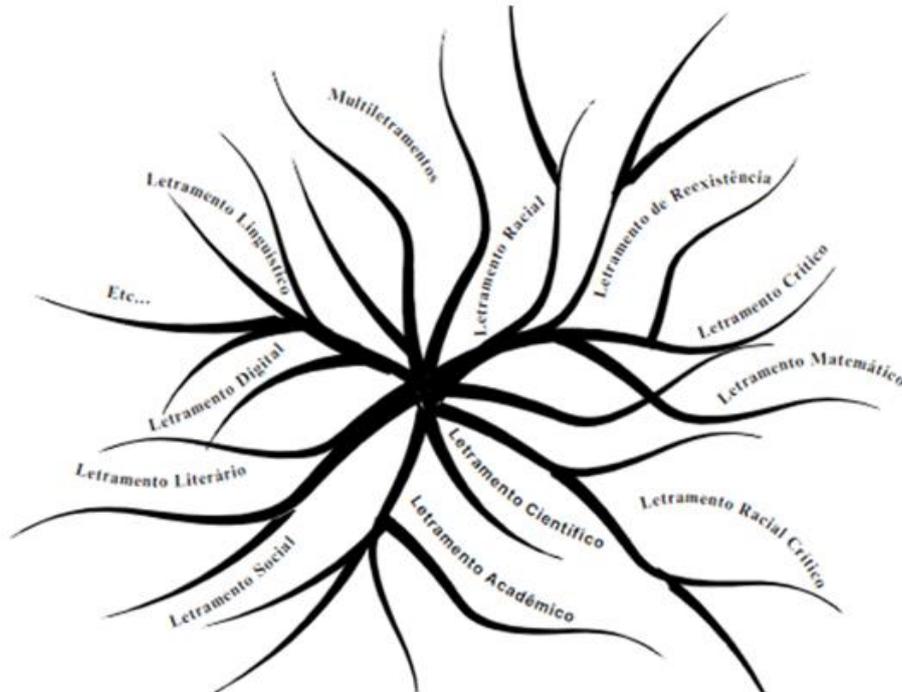
A pedagogia dos novos letramentos, proposta pelo Grupo Nova Londres (GNL), em 1996, na tentativa de superar as concepções tradicionais de leitura e escrita, apresenta-se

como uma pedagogia direcionada à redefinição de textos e que considera as novas formas dos indivíduos construírem significados. A chamada “pedagogia dos multiletramentos” se revelou, então, como um caminho de superação do binômio “leitura-escrita” ao considerar as múltiplas linguagens possibilitadas pelo digital e a influência das múltiplas culturas existentes na contemporaneidade, residindo aí, nesses dois aspectos, o caráter “multi” dos letramentos.

A pedagogia dos multiletramentos tornou-se, por conseguinte, um projeto de educação e sociedade, ao propor mais do que uma nova relação com os textos, mas também novas escolas, novos letramentos e novas docências. Ensinar “letramentos” dentro dessa pedagogia é, sobretudo, um meio de comunicação e representação de significados, num sentido mais amplo, que coloca desafios às práticas de letramentos escolares tradicionais, requerendo um reexame dos processos de ensino e de aprendizagem, já que o letramento escolar grafocêntrico já não era mais suficiente diante da presença cada vez maior de novas tecnologias (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Importa destacar que os letramentos plurais não se constituem como mais um tipo de letramento. Trata-se de um modo de se conceber todos os letramentos existentes de forma conjunta e relacional, reconhecendo o enfoque de cada tipo específico, mas também, destacando a abrangência das diferentes linguagens, eventos e práticas de letramentos, conforme podemos observar na Figura 1 a seguir:

# Letramentos Plurais



**Figura 1** - Letramentos Plurais  
Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Os letramentos plurais, portanto, englobam os diversos tipos de letramentos e formam um complexo de linguagens que se interconectam de forma rizomática, pluralizando os sentidos produzidos pelos sujeitos. Uma visão plural e interacional dos letramentos nos ajuda a ampliar as possibilidades das diferentes linguagens e abordagens, bem como compreender mais profundamente a influência e a confluência dos contextos socioculturais na construção desses letramentos.

Ademais, ao pensarmos nas consequências dos letramentos para os grupos sociais, há dois modelos que diferem na ênfase que é dada aos efeitos da leitura e da escrita: modelo autônomo e ideológico. O modelo autônomo, considerado “dominante” por fundamentar as ações de agências voltadas para a alfabetização, pressupõe que o letramento é traçado para uma única direção e está associado a progresso, civilização, mobilidade social etc. (Street, 2014). As consequências das ações de letramentos, nessa perspectiva, é o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a ascensão social. Por outro lado, o modelo ideológico dá ênfase às práticas sociais de leitura e escrita e considera o

aspecto ideológico dos letramentos, ocupando-se de refletir suas implicações nos seus usos sociais.

Além destas abordagens, existem também outros três tipos: a crítica (Barton; Hamilton, 2000; Gee, 2000), sociopragmática (Mey, 2001) e sociorretórica (Bazerman, 2007). A abordagem crítica considera a influência do contexto sócio-histórico e da história de vida dos indivíduos nas suas práticas letradas, reconhecendo que, em cada nova agência de letramentos que surge, assim como nos eventos de letramentos de cada agência, diferentes práticas letradas são exigidas (Silva; Araujo, 2012). Enquanto isso, na abordagem sócio-pragmática, a linguagem é concebida como uma ação e as vozes dos sujeitos, expressas nos textos que circulam na sociedade, precisam ser concebidas de modo a considerar os contextos em que os indivíduos estão inseridos, bem como seu histórico de letramentos (Mey, 2001). Já a abordagem sociorretórica, desenvolvida por Bazerman (2007), destaca a dimensão individual do letramento – ainda que reconheça a importância do aspecto social na constituição dos textos – e defende que as interações letradas são permeadas pelas particularidades dos sujeitos, materializando suas ações de linguagem através da escolha de gêneros por eles conhecidos e/ou praticados (Silva; Araujo, 2012). Entendemos que tais abordagens se constituem como uma expansão das formas autônoma e ideológica, com vistas a promover outras reflexões sobre os diversos tipos de letramentos. Ao tratar dessas abordagens nos seus estudos, Silva e Araújo (2012, p. 684), apontam que:

[...] ao reconhecermos a diversidade de tipos de letramento com que os sujeitos podem lidar na sociedade, entendemos que ele pode ser considerado letrado em um dado evento de letramento, mas não conseguir demonstrar as práticas exigidas em outro. Isso porque cada agência, mais especificamente, cada evento de letramento que aparece nas agências exige práticas letradas que podem ou não coincidir com as práticas requeridas por outros eventos, por outras agências. Não podemos falar em sujeitos letrados versus iletrados, uma vez que entendemos o letramento em um *continuum* [...].

Assim, compreender os letramentos no seu aspecto plural implica em admitir sua variedade de tipos, abordagens, aplicações e contextos, o que demonstra que estes não podem ser um fenômeno único. Como prática social, os letramentos são movimento e, por isso, nunca serão estanques. É nesse sentido que eles se constituem num *continuum*: para

além de sair de uma condição à outra, eles se movimentam continuamente, ganhando novas configurações de acordo com as situações e as práticas.

Além disso, no contexto da escola contemporânea, onde a apropriação tecnológica constituiu novos *modus operandis*, estes sujeitos não são mais mero leitores e consumidores de textos, discursos e imagens, como outrora ocorria. Hoje, com os mecanismos de criação, produção colaborativa de conhecimentos, acesso e compartilhamento de informações possibilitados pelas mídias digitais online, os sujeitos da escola se constituem em autores que criam e recriam textos na forma de narrativas, discursos, imagens e sons.

Considerando que o conceito de autoria está associado ao de agência (Goldstein; Capo, 2016) e que a escrita é imbuída de agência, já que, sem a escrita, não existiria uma história de invenção, tecnologias de inscrição, gêneros e uso/disseminação socialmente organizados (Bazerman, 2021), compreendemos que os letramentos são agências, no sentido que são criações humanas que transformam os indivíduos em atores-autores históricos constituídos a partir das diferentes linguagens. Ademais, se os letramentos são agências, é importante refletir sobre o como tais agenciamentos podem ser construídos pelo coordenador pedagógico no contexto escolar, o que faremos na próxima seção.

### 3 O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO AGENTE DE LETRAMENTOS PLURAIS NA ESCOLA

A coordenação pedagógica, que durante a construção da sua história se apresentou de forma fragmentada, não linear e episódica, teve, por muito tempo, suas raízes fincadas nas atribuições administrativas e técnicas (Franco; Nogueira, 2016). Hoje, o coordenador pedagógico, entre avanços e retrocessos, ainda se encontra em processo de construção de identidade, buscando, continuamente, resgatar o aspecto pedagógico do seu trabalho que, por sua vez, é revelado através da sua função formativa. Neste estudo, buscaremos situar tal função no âmbito do agenciamento dos letramentos plurais constituídos cotidianamente por esse profissional.

O agente, de acordo com a etimologia da palavra que tem origem no latim *agens*, de *agere*, que significa “realizar, fazer, conduzir, colocar em movimento”, é alguém que opera

algo, alguém carregado de uma agência. De certo, todos os seres humanos são agentes considerando que nós agimos no mundo modificando-o; entretanto, a agência social (Archer, 2000) não se aplica a todas as ocasiões, já que exige uma ação coletiva na sociedade, dirigida a objetivos comuns. Segundo Kleiman (2006), um agente social é um mobilizador dos sistemas de conhecimento, dos recursos disponíveis e, no contexto escolar, é um promotor das capacidades e recursos dos alunos e de suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento nas diversas situações e instituições.

Partindo desse princípio, o coordenador pedagógico poderá ser um propulsor das transformações no ambiente escolar, uma vez que atua “como agente produtor de mudanças nas práticas dos professores e, talvez, nas práticas sociais mais amplas” (Orsolon, 2001, p. 4). Para tanto, será necessário que ele trabalhe em favor dos interesses da coletividade, decidindo, influenciando, realizando ações para atingir os objetivos comuns a todos os outros agentes da escola. Esta, porém, deve ser uma ação estratégica (Archer, 2000) considerando que o agenciamento não diz respeito somente a agir sobre os objetos disponíveis, mas, principalmente, gerir as relações e interesses individuais, dentro de um cenário coletivo. Coadunando com esse pressuposto, compreendemos que agir estrategicamente como um agente de letramentos implica, por conseguinte, engajar-se num projeto coletivo de apropriação das práticas pluriletradas, operando num movimento contínuo de produção de sentidos através das diferentes linguagens.

Kleiman (2006) defende a aceção de "agente de letramento" para o professor, ao invés de “mediador”, pois esse último, segundo a autora, oculta a natureza política do trabalho do professor, enquanto o "agente de letramento" o ressalta. A autora afirma que, se a linguagem constitui o sujeito e este, por sua vez, a constitui, os processos discursivos contribuem para essas construções identitárias (Kleiman, 2006). Dessa forma, considerando que "as identidades profissionais são construídas discursivamente nas instituições formadoras" (Kleiman, 2006, p. 417), os letramentos desenvolvidos pelo coordenador pedagógico, nas suas práticas discursivas, no cotidiano da escola, podem constituir-lo também como agente de letramentos, que, juntamente com o professor, poderá se responsabilizar pela elaboração e planificação dos projetos de letramentos, no âmbito escolar.

A noção de agente de letramento está ancorada no pressuposto de que ser um professor de alfabetização ou um agente de letramento envolve questões identitárias relacionadas aos usos da leitura e da escrita (Kleiman, 2006). Nessa perspectiva, considerando que a "formação profissional envolve reposicionamentos sociais que dão forma a uma nova identidade profissional" (Kleiman, 2006, p. 406), inferimos que o coordenador pedagógico, diante da dimensão formativa do seu trabalho na escola, pode se constituir também em um agente de letramentos, trabalhando em conjunto com os professores, através das práticas cotidianas, situadas, interativas e comunicacionais, em que a escrita, leitura e audiovisuaisidades se fazem presentes.

O coordenador pedagógico, ao construir sua identidade como agente de letramentos plurais, ultrapassa a condição de intermediário dos processos formativos do professor e das práticas letradas da escola, saindo, portanto, de uma posição de neutralidade. O agenciamento dos letramentos pode, portanto, conferir ao coordenador pedagógico o status de autor e ator que não somente mobiliza, mas que constrói práticas pluriletradas, fundadas tanto na recepção de diferentes linguagens, quanto na produção e ressignificação dessas linguagens.

Aqui reside a dimensão identitária dos letramentos: a vivência de práticas pluriletradas carrega consigo a possibilidade, tanto de valorizar, quanto de invisibilizar línguas e culturas, pois tais práticas variam de acordo com as sociedades e culturas nas quais se desenvolvem e podem revelar intenções, concepções de mundo e ideologias. Dessa forma, o coordenador pedagógico, enquanto um agente social, não pode se furtar de assumir um papel ativo e reconstrutivo no desenvolvimento de um pensamento coletivo voltado para o respeito e a valorização da pluralidade. Pois, conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), o desafio proposto hoje não é aprender a se comunicar de acordo com os padrões convencionais, mas aprender a negociar as diferenças de construção de sentidos.

Domingues (2013), em pesquisa realizada com coordenadoras pedagógicas de escolas da rede municipal de São Paulo, conclui que o desafio para o coordenador/formador é articular a formação de modo a agregar ação e reflexão para professores com interesses diversos e com um pacto formativo comum a todos. Em seus depoimentos, essas colaboradoras de sua pesquisa "reafirmam o papel dos coordenadores pedagógicos como articuladores da formação desenvolvida na escola"

(Domingues, 2013, p. 194), ao apresentarem-se como uma “liderança” que organiza, desenvolve e acompanha os processos formativos dos professores.

Nesse sentido, o âmbito formativo do trabalho do coordenador pedagógico pode abrir inúmeras possibilidades de agenciamento de letramentos plurais na escola, na medida em que, ao agenciar o trabalho dos professores, ele poderá articular os objetivos individuais de cada fragmento de realidade – turma, sala de aula, professor, escola, comunidade –, transformando cada necessidade num objetivo comum. O coordenador, a partir de intervenções propositivas, no acompanhamento ao trabalho pedagógico dos professores, poderá desenvolver uma percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos professores e alunos, de modo a atender às demandas sociais, além de contribuir com o processo de formação docente.

Através de experiências compartilhadas, os indivíduos passam a agir cooperativamente, apropriando-se das linguagens nos seus mais diferentes usos e contextos, sincronizadas para um propósito coletivo. Porém, tal sincronização almejada pelo coordenador pedagógico não está direcionada necessariamente à realização de um consenso, mas ao reconhecimento dos dissensos e à negociação de posicionamentos solidários – consideramos que esse é o ponto chave da pluralidade.

Com o advento das tecnologias digitais da informação e comunicação, bem como da multiplicidade de linguagens advindas da cultura digital, surge, para a escola, o desafio de propor processos formativos que possibilitem caminhos para os professores lidarem com essas “novas” linguagens. As práticas escolares, que precisam coadunar com as práticas sociais dos alunos, demandam uma proposta de educação pautada em ações que acompanhem os letramentos no seu aspecto mais plural. Tais letramentos reconhecem a pluralidade da escola e a diversidade de determinações sociais, históricas e culturais que afetam as suas práticas linguísticas; consideram que o acesso a diferentes culturas, raças e etnias tornam mais complexas as experiências comunicativas e discursivas dos indivíduos; e assumem, por tudo isso, que os diferentes textos veiculados nas mídias e a nova relação estabelecida com esses textos vão requerer dos professores a construção de novos saberes para a docência.

A Base Nacional Comum Curricular para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNCC-Formação) aponta, no seu item 4, como uma das competências gerais dos docentes:

utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo” (Brasil, 2019, p. 13).

Podemos compreender aqui que o trabalho com as linguagens multi-hipermidiáticas precisa ser contemplado nos processos formativos do professor, seja nos espaços formativos convencionais, seja no âmbito do cotidiano da escola, de forma que as práticas docentes decolonizem os usos consagrados das linguagens, considerando os contextos em que os saberes estão sendo construídos.

Essa atitude requer, conforme advoga Domingues e Belletati (2016), uma formação contínua emancipadora na escola, de forma que o coordenador pedagógico se abstenha do papel colonizador que, muitas vezes, ele tem assumido “ao valorizar as ideias e práticas colonizadoras, impostas externamente e a despeito da escola concreta, deixando assim de considerar as diversidades cultural e epistemológica que engendram soluções criativas para os problemas educacionais” (Domingues; Belletati, 2016, p. 65). Contrariando essa lógica, o coordenador pedagógico traz em sua essência uma responsabilidade que, de fato, é uma tarefa complexa: propor processos formativos emancipatórios que permitam “que o professor construa uma didática própria, singular e contextualizada, que entenda o conhecimento como dinâmico [...]” (Domingues; Belletati, 2016, p. 65). Isso pressupõe uma postura decolonizadora por parte desse profissional que, conseqüentemente, exigirá dele o afastamento de tarefas burocráticas, para concentrar-se na formação humana, do professor e do aluno. Para tanto, ele precisa acolher, mas também questionar e provocar, com vistas a buscar fundamentações criteriosas para sua prática e para a prática do professor, de modo que as mudanças se reflitam na sala de aula.

Isso implica, a nosso ver, não somente na proposição de uma reflexão crítica cotidiana sobre a ação educativa, mas também na “atualização” dessa ação, superando métodos obsoletos e currículos descontextualizados, para integrar ao seu trabalho práticas e dispositivos da vida contemporânea como caminhos de aprendizagem, tanto

para o professor, como para o aluno. Em um contexto de cultura digital, os novos artefatos tecnológicos e interfaces comunicacionais – que, por natureza, agregam novas formas de produzir e armazenar informações, bem como construir coletivamente o conhecimento – devem ser gradativamente incorporados no trabalho do coordenador pedagógico, e isso trará, por conseguinte, reverberações na sua agência formativa com os professores.

Dessa maneira, o coordenador pedagógico se torna um elemento fulcral para a construção de experiências formativas no contexto escolar, bem como para o desenvolvimento de práticas de letramentos pensadas de forma colaborativa com os professores. Esse trabalho compartilhado entre coordenador pedagógico e o professor é de extrema relevância para que os processos democráticos sejam instaurados e, principalmente, para que todos esses atores sociais possam, efetivamente, realizar seus próprios agenciamentos.

#### **4 GAMIFICAÇÃO PARA PRÁTICAS PLURILETRADAS NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Como vimos até aqui, a escola, diante do desafio de atender a essas demandas do mundo contemporâneo, tem sido convocada a transformar os processos de ensino e de aprendizagem, a fim de que rompam com a lógica de transmissão do conhecimento e se reconheça como um ambiente plural, fruto da criação dos sujeitos que dela fazem parte. No entanto, para que tais mudanças ocorram, faz-se necessária uma ressignificação da prática do professor – e de uma revisão das teorias que fundamentam essa prática –, no sentido de viver e promover experiências pluriletradas, nas quais os alunos possam apropriar-se de diferentes linguagens e criar novos sentidos ao que é aprendido.

Partindo desse pressuposto, defendemos que a gamificação pode ser considerada como elemento catalisador dessa mudança, na medida em que, através da proposição de desafios para a resolução de situações-problema – simuladas ou reais –, permite o desenvolvimento de processos criativos e colaborativos entre os sujeitos. Dessa forma, para além do mero entretenimento, a gamificação pode, entre outros atributos, promover uma aprendizagem mais direcionada a circunstâncias reais do cotidiano. A gamificação, portanto, se constitui numa possibilidade didático-pedagógica-curricular que pode

conferir aos envolvidos uma maior imersão nas situações de aprendizagem permitindo, por conseguinte, a produção de diferentes saberes e práticas.

De acordo com Alves, Minho e Diniz (2014, p. 76), às práticas gamificadas são concebidas através da “[...] utilização da mecânica dos games em cenários *non games*, ou seja, fora de games, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento”. Nesse sentido, para gamificar não é necessária a participação efetiva em um jogo, mas utilizar elementos do jogo com o objetivo de desenvolver estratégias que possibilitem o engajamento, a motivação<sup>1</sup> e o desenvolvimento dos sujeitos, com vistas a propor soluções para resolução de problemas reais.

A historicidade revela que os jogos não são algo novo na vida humana, pois sempre fizeram parte das atividades desenvolvidas pela humanidade. Segundo Huizinga (2000, p. 5),

o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa "em jogo" que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa.

A partir dessa compreensão, concebemos que o jogo está para além de uma atividade mecânica de estímulo-resposta: trata-se de um processo para (re)construção de significados. A experiência do “jogar” constitui-se numa experiência potente diante da pluralidade de sentidos que são construídos, o que irá afetar, direta ou indiretamente, as mais diferentes agências sociais nas quais os indivíduos estão envolvidos.

Salen e Zimmerman (2012, p. 24) afirmam que “os jogos são objetos projetados que envolvem a cultura em vários níveis, [...] as dimensões culturais de um jogo fazem parte do jogo em si, refletindo valores e ideologias dos contextos em volta”. Dessa forma, os jogos podem ser considerados elementos que, além de serem constituídos de aspectos culturais, possibilitam a transformação da cultura, influenciando os ambientes nos quais são jogados. Segundo Salen e Zimmerman (2012, p. 25), “essa habilidade dos jogos de afetar os contextos em que eles são jogados representa um exemplo cultural da interação lúdica transformadora”. Nesse sentido, compreendemos que os jogos, no contexto escolar, como um elemento da cultura, poderão possibilitar significativas mediações nas

situações de aprendizagem, através de diferentes linguagens e semioses, possibilitando a construção de sentidos outros para as práticas letradas.

Visando introduzir práticas gamificadas no contexto escolar, seja no âmbito da sala de aula com os alunos, seja nos processos formativos com os professores, é preciso propiciar experiências que sejam significativas para além de simplesmente “jogar por jogar”, mas que haja efetivamente a construção de saberes e sentidos através do jogo.

Considerando a dificuldade em motivar os alunos a atingirem esse objetivo, a gamificação pode ser aplicada para estimular o comportamento do indivíduo, dando maior motivação e engajamento. Schmitz, Klemke e Specht (2012) exemplificam que no processo de aprendizagem a gamificação contribui tanto para a motivação como para o desenvolvimento cognitivo do estudante. Sua utilização contribui na criação de um ambiente ímpar de aprendizagem, com a eficácia na retenção da atenção do aluno (Busarello; Fadel; Ulbricht, 2014, p. 16).

Nesse sentido, a gamificação, além de promover a criação de um contexto emocional fecundo, devido aos estímulos que ela provoca, possibilita o desenvolvimento de habilidades cognitivas como a memória e a atenção, favorecendo o engajamento dos indivíduos na experiência de aprendizado. É nessa perspectiva que a gamificação pode se constituir num caminho para o desenvolvimento de letramentos no contexto escolar, já que as mecânicas<sup>2</sup> identificadas nos jogos atuam como dispositivos que promovem uma imersão nos jogadores e uma aprendizagem situada em eventos reais. Para tanto, as práticas gamificadas devem ser pensadas para experiências com as diferentes linguagens que usamos cotidianamente e para os diferentes sujeitos com suas diferentes práticas letradas.

Segundo Alexandre (2020), as práticas letradas de gamificação são práticas sociais de leitura e de escrita – e aqui acrescentamos as multimodalidades da língua – que se apropriam tanto da dinâmica, quanto da mecânica de jogos, sejam digitais ou analógicos, em múltiplos contextos. Dessa maneira, ao possibilitar uma participação ativa dos sujeitos aprendentes em atividades linguísticas, a gamificação para práticas letradas poderá promover processos reflexivos acerca da língua que, muitas vezes, os processos formais de ensino e aprendizagem não dão conta de propiciar. Defendemos, portanto, que os processos formais de aprendizagem, fundamentados nos letramentos institucionais, podem, pelo veio da gamificação, dado seu caráter lúdico, possibilitar aos sujeitos

aprendentes atitudes mais críticas, participativas, portanto, ativas e resolutivas, diante das situações-problema tecidas no cotidiano por eles vivido, e que lhes são apresentadas através do jogo; o que poderá conferir mais efetividade ao processo de ensino e de aprendizagem.

Entretanto, entendemos que a gamificação, por si só, não é capaz de viabilizar uma apropriação dos letramentos se não estiver apoiada numa perspectiva curricular que compreenda os indivíduos – todos os indivíduos – como atores sociais capazes de produzir e selecionar os saberes que constituirão suas experiências formativas. Considerando o conceito de “atos de currículo” que “implicam numa política de sentido sobre como agregar à cena curricular atores político-pedagógicos, suas vozes e ações, numa construção teórico-prática [...]” (Macedo, 2013, p. 429), inferimos que a gamificação é um ato de currículo, na medida em que constrói cenas curriculares que, a cada nova experiência, vai estabelecendo ordens sociais a partir do currículo produzido e vivido pelos atores sociais. Os professores, diante disso, vão compondo experiências com as práticas gamificadas, que produzirão saberes situados historicamente, os quais poderão constituir os seus próprios processos formativos.

Dessa forma, entendemos que a gamificação pode se constituir num caminho para o desenvolvimento de práticas pluriletradas na escola e, quando apropriada pelos processos formativos docentes, reverbera-se no desenvolvimento profissional dos professores e, por conseguinte, nas suas práticas pedagógicas. Tais práticas, agora afetadas pelas experiências de gamificação, podem mobilizar os estudantes a raciocinar logicamente, mobilizar conteúdos trabalhados em diferentes áreas para solucionar problemas, construir conceitos e conhecimentos, realizar trabalhos colaborativos etc. Cabe, agora, refletirmos sobre como o coordenador pedagógico, enquanto um agente de transformação de tais processos, pode se apropriar da gamificação para a viabilização dessas práticas, junto aos professores, considerando o aspecto plural dos letramentos constituídos.

## **5 GAMIFICAÇÃO NA AGÊNCIA FORMATIVA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO PARA PRÁTICAS DE LETRAMENTOS PLURAIS**

Partindo do pressuposto de que a escola é um espaço diverso de interação e que a gamificação, por seus atributos, atende às diferentes idiossincrasias humanas, defendemos que ela pode se constituir em um caminho propositivo na agência formativa do coordenador pedagógico para práticas de letramentos plurais no contexto escolar. Conforme nos afirma Kapp (2012, p. 22), os profissionais da educação “devem receber os conhecimentos de como as técnicas da gamificação podem ser usadas em uma variedade de configurações para melhorar a aprendizagem, retenção e aplicação do conhecimento”. Dessa forma, a gamificação envolve técnicas que devem ser ensinadas, pois não é algo que os indivíduos ensinam/aprendem intuitivamente. Além disso, quando apropriada para fins de letramentos plurais, a gamificação requer o trabalho com um currículo compatível com a perspectiva da pluralidade, configurando-se assim como currículo enquanto ato.

Ademais, o coordenador pedagógico como um agente de letramentos plurais, ao apropriar-se da gamificação nos processos formativos na escola, de modo a abordar temas que coadunem com a realidade dos sujeitos aprendentes, poderá possibilitar, através de uma atividade que mobiliza os indivíduos diante de uma situação real, o desenvolvimento de análises e proposições para determinados problemas existentes.

Em tais agenciamentos o coordenador pedagógico poderá, por exemplo, fazer uso dos textos, imagens e sons utilizados no cotidiano da escola (murais de avisos, cartazes na sala de aula, painéis no pátio da escola, produções artísticas dos alunos, mensagens de texto de grupos de whatsapp, vídeos etc.) e propor atividades de *design* e *redesign*<sup>3</sup>. Outra possibilidade é usar as postagens da página ou da rede social da escola e desafiar os professores a produzirem atividades que incentivem os alunos a reescreverem os textos com outras linguagens multimodais. Ou até mesmo, trabalhar os textos utilizados na vida cotidiana do professor, nos mais diferentes contextos, e estimulá-los a classificar os gêneros e promover um diálogo onde eles construam novos sentidos para esses textos. Outra opção é propor aos professores o desenvolvimento de aplicativos pedagógicos que atendam a demandas específicas dos alunos na escola. Todas essas possibilidades, que estamos a sugerir aqui devem ser propostas dentro de uma perspectiva de jogo com desafios, objetivos, fases e, até mesmo, premiação, apropriando-se, de preferência, de situações vivenciadas nos contextos reais da escola e da vida.

Para tanto, nos processos formativos gamificados, a coordenação pedagógica deve estabelecer objetivos e metas claras a serem alcançadas, propor atividades que sejam viáveis dentro do contexto dinâmico da escola e lançar desafios que, efetivamente, auxiliem os professores a definirem estratégias para as suas demandas cotidianas. Essa abordagem formativa, se bem reverberada, deve estar contemplada no Projeto Político Pedagógico da escola, de forma a consolidar a gamificação e os letramentos plurais no currículo, o que embasará as metodologias das formações docente e discente. Entretanto, essa perspectiva de trabalho requer uma concepção epistemológica crítica e reflexiva que ampare teoricamente a ação do professor e do coordenador pedagógico, reconhecendo nas práticas sociais dos indivíduos, o início e o fim do processo educativo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi discutir como o coordenador pedagógico pode se constituir em um agente de letramentos plurais, nos processos formativos na escola, através de práticas gamificadas. A partir das reflexões aqui trazidas, compreendemos que a gamificação pode significar uma importante proposta didático-pedagógica – e/ou metodológica e curricular – para a mobilização dos letramentos plurais, na medida em que contribui para dinamizar, envolver, desafiar e ocupar-se de situações práticas do cotidiano. Inferimos que essa abordagem formativa, quando apropriada pelos professores no cotidiano escolar em um trabalho colaborativo com o coordenador pedagógico, tem o potencial de pluralizar as possibilidades de construção e reconstrução dos saberes docentes através de experiências práticas, situadas socioculturalmente, e em um contexto para além dos tradicionais ambientes de formação de professores.

A sociedade contemporânea atualiza, constantemente, suas formas de interação com o outro e com o mundo e, na escola, não pode ser diferente. A nova relação dos sujeitos entre si e com os saberes construídos socialmente não admite mais hierarquizações e sobreposições, e por isso, a escola tem reivindicado estratégias mais democráticas onde tais saberes sejam construídos de forma ativa e colaborativa. O espaço escolar, que cada vez mais é reconhecido como ambiente multimodal de convergência de várias culturas, linguagens e formas de interação, precisa construir práticas emergentes de

construção coletiva e partilhada dos saberes que incorporem a pluralidade dos novos letramentos.

Considerando as questões aqui discutidas, vislumbramos, nas práticas pedagógicas gamificadas, uma possibilidade de, a partir da ludicidade que é própria do jogar, desafiar os estudantes a compreenderem a diversidade de letramentos plurais que constituem seus cotidianos, inclusive dentro da própria escola, tecidos por diversas questões de âmbito político, social, econômico, tecnológico, religioso etc. Isso poderá começar pela ação colaborativa entre coordenador e professor, como agentes de letramentos, em seus processos formativos na escola, e culminar no aluno.

Concluimos, com base nas pesquisas apresentadas e na revisão de literatura aqui proposta, que os letramentos plurais, quando agenciados pelos coordenadores pedagógicos através de práticas gamificadas, podem potencializar os processos formativos docentes na escola. Além disso, foi possível perceber que o coordenador pedagógico, quando se constitui em um agente de letramentos plurais na escola, pode se apresentar como um mobilizador de experiências que favoreçam a exploração dos diferentes textos e dispositivos construídos socialmente, principalmente entre os professores, constituindo, assim, uma nova configuração para sua agência formativa docente. Portanto, a partir da gamificação, o coordenador pedagógico poderá agenciar a pluralidade de letramentos, de modo a implicar os sujeitos – professores e, por conseguinte, os alunos – para uma atuação social transformadora, através de vivências de formação alinhadas com as demandas da contemporaneidade.

Este estudo não se esgota aqui; aponta para a necessidade de ampliação e experimentações que tragam outros elementos que possam contribuir para um maior aprofundamento do tema. Essa tessitura surgiu de estudos que estamos realizando atualmente, no âmbito do Doutorado em Educação, cujo trabalho de campo ainda está em desenvolvimento, com vistas a pensar, a partir das realidades vivenciadas, outras proposições para a tese aqui defendida, de modo a explorar os desafios apresentados aos coordenadores pedagógicos, no desenvolvimento dos letramentos plurais na escola.

Entendemos que, a partir desta discussão, podemos contribuir para um processo formativo de coordenadores e professores inclusivos, considerando o contexto da cultura

digital, em que estes se constituem não só como consumidores, mas, também como produtores de conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, Gabriel Guimarães. **Práticas letradas de gamificação**: estudo do processo de textualização no Ensino Superior. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2020.
- ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle 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. p. 74-97.
- ARCHER, Margaret S. **Being human**: The problem of agency. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. *In*: BARTON, David.; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated literacies**. London; New York: Routledge, 2000. p. 7-15.
- BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. 2. ed. Recife: Pipa Comunicação; Campina Grande: EDUFCG, 2021.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP n.º 22, de 7 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional da Educação, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 29 jan. 2022.
- BUSARELLO, Raul Inácio; FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas. A gamificação e a sistemática de jogo. *In*: FADEL, Luciane, Maria et al. (org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 11-37.
- CINTRA, Josiane; DALBEM, Eloisa. **Comportamento organizacional**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016.
- DOMINGUES, Isaneide. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola: algumas perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 18, n. 2, p. 181-189, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v18n2a2027>. Acesso em: 29 jan. 2023.

DOMINGUES, Isaneide. BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. Formação contínua em terreno colonizado: desafio para a coordenação pedagógica. *In*: FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves (orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos: Leopoldianum, 2016. p. 61-75.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; NOGUEIRA, Simone do Nascimento. Coordenação pedagógica: marcas que constituem uma identidade. *In*: FRANCO, Maria Amélia Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves (orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos: Leopoldianum, 2016. p. 49-58.

GEE, James Paul. The New literacy studies. *In*: GEE, James Paul. **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2000. p. 180-197.

GOLDSTEIN, Norma Seltzer; CAPO, Francesco Antonio. Escritas da memória: autoria e identidade cultural. **Linha D'Água**, v. 29, p. 143-165, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v29i1p143-165>. Acesso em: 10 fev. 2023.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JÄRVINEN, Aki. **Games without frontiers**. Unpublished Ph. D. manuscript, 2008.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Unicamp, 2020.

KAPP, Karl M. **The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education**, John Wiley & Sons, 2012.

KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 8, p. 409-424, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p409-424>. Acesso em: 10 fev. 2023.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de Currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013. Disponível em: [https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/roberto\\_sidnei.pdf](https://formacce.ufba.br/sites/formacce.ufba.br/files/roberto_sidnei.pdf). Acesso em: 10 fev. 2023.

MEY, Jacob L. **As vozes da sociedade: seminário de pragmática**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

NUNES, Herika Socorro da Costa. **Formação continuada de professores do ensino fundamental centrada na escola: reflexão e pesquisa-ação para a mudança de concepções e práticas de alfabetização e letramento**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2018.

ORSOLON, Luíza Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. *In*: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria

Nigro de Souza. **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Loyola, 2001. p. 17-26.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. *In*: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, v. 2, p. 227-288, 2011. Disponível em: <https://www.uece.br/wp-content/uploads/sites/58/2014/03/GPED-Coordenador-pedagogico-ESPECIALIZA%C3%87%C3%83O.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SALEN, Katie; ZIMMERMAN, Eric. **Regras do Jogo**: fundamentos do design de jogos - principais conceitos. São Paulo: Blucher, 2012.

SCHLEMMER, Eliane; LOPES, Daniel de Queiroz. Avaliação da aprendizagem em processos gamificados: desafios para apropriação do método cartográfico. *In*: ALVES, Lynn; COUTINHO, Isa. de (orgs.). **Jogos digitais e aprendizagem**: fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas: Papirus, 2016. p. 179-208.

SILVA, Elizabeth Maria da; ARAÚJO, Denise Lino de. Letramento: um fenômeno plural. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 681-698, 2012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/270405451\\_Letramento\\_um\\_fenomeno\\_plural](https://www.researchgate.net/publication/270405451_Letramento_um_fenomeno_plural). Acesso em: 10 fev. 2023.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

STREET, Brian Vincent. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

---

#### NOTAS:

1 “Motivação está fundamentada em atender a uma necessidade por meio de um comportamento que a satisfaça diante de algum tipo de recompensa, seja ela financeira ou não financeira” (Cintra; Dalbem, 2016, p. 80).

2 As mecânicas do jogo descrevem e padronizam as ações que ocorrem durante a execução de uma partida. Järvinen (2008, p. 70) define a mecânica como sendo os “meios que guiam o jogador a agir com um comportamento que o leve a seguir por um caminho que possibilite que ele atinja seus objetivos”.

3 O *design*, no sentido aqui referido, constitui-se numa sequência de ações, motivada por nossos propósitos; é um ato de representação do mundo ou de comunicação (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). O *redesign*, portanto, se constitui numa forma de transformação dos significados dos *designs* existentes criando outras possibilidades de arranjo e de representação dos textos, imagens e sons.

Recebido em: 13/10/2023

Aprovado em: 25/07/2024

Publicado em: 31/03/2025



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.